



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ E SUAS IMPLICAÇÕES
À SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS DO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ

FORTALEZA

2020

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ E SUAS IMPLICAÇÕES
À SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS DO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio Leite.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

A689p Araújo, Karlane Holanda.

O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará / Karlane Holanda Araújo – 2020.

285 f.: il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio Leite.

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski.

1. Política de avaliação e responsabilização. 2. Prêmio Escola Nota Dez. 3. Subjetividade.
4. Métodos multicritérios. I. Título.

CDD 370

KARLANE HOLANDA ARAÚJO

O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ E SUAS IMPLICAÇÕES
À SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS DO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 16 de abril de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio Leite (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Clarice Zientarski (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Assis Leão da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

A Deus e à espiritualidade amiga, por cuidarem de cada detalhe para o êxito deste feito acadêmico.

À minha sobrinha Kássia Holanda Nepomuceno (*in memoriam*); sua alegria se faz presente.

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, especialmente aos meus pais, **Maria Perpétua de Araújo Holanda** e **Francisco Gomes Holanda**, por me propiciarem múltiplas possibilidades de aprendizagens, aventuras e alegrias no processo de desenvolvimento infantojuvenil. Decerto que esse legado influenciou valorosamente meu percurso acadêmico, principalmente ao longo do doutoramento, fazendo-me atuar com sensibilidade e curiosidade no campo da ciência.

Ao Gabriel Bandeira Holanda, meu filho, por sua presença serena, afago e incentivo, elementos que energizaram meus dias exaustivos e me impulsionaram a seguir com retidão em busca dos meus objetivos acadêmicos e profissionais. Saiba que você foi um pilar de sustentação para a conquista deste feito singular em minha vida.

Ao Érico Bandeira de Sá Roriz, pai de Gabriel, parceiro e amigo. Seu apoio ao longo desta jornada acadêmica foi determinante. Sou-lhe muito grata!

Ao professor doutor Raimundo Hélio Leite, meu querido orientador, por quem tenho profunda estima e admiração. Suas palavras firmes e doces me encorajaram nos momentos de dificuldade e desânimo, tornando esta trajetória acadêmica também uma oportunidade de aprender a ser uma pessoa melhor. Considero-te meu “pai cientista”, aquele que vem me guiando rumo à ascensão acadêmica e profissional.

À **Clarice Zientarski**, minha coorientadora, por sua maneira afável e criteriosa de me conduzir no percurso do doutorado. Suas ponderações e encaminhamentos foram fundamentais para a elaboração deste escrito.

Ao Eric Ferdinando Kanai Passone e ao Assis Leão Silva, renomados professores, pela disponibilidade, pela leitura atenta dos meus escritos e pelas críticas, sugestões e orientações apresentadas no decorrer deste percurso. Saibam que estou orgulhosa por tê-los na minha banca de doutorado.

Aos meus ex-alunos Luiz Jailson, por sua sensibilidade na arte de criar os desenhos e objetos representativos utilizados na pesquisa com as crianças, e **Francisco Alan Martins de Sousa**, por sua eficiente colaboração durante o pré-teste dos instrumentais da pesquisa.

Aos meus amigos, especialmente José Neto, Adriano Ferreira e Eduardo Holanda, pelo apoio, incentivo e afeto oferecidos ao longo desta caminhada. Poder contar com a escuta serena de vocês foi marcante para o meu estado emocional.

Aos colegas do mestrado e doutorado, Edivaneide, Rita, Jefferson, Diego, Lucas, Vera, Paulo, por compartilharem comigo conhecimentos e experiências do campo da ciência da educação, ampliando meu potencial de investigação e análise científica.

Às crianças e aos professores das escolas pesquisadas, pela participação generosa nesta pesquisa, honrando-me com dados, informações e registros. A fala de vocês é a matéria-prima desta tese, manancial que transborda no fluxo desta escrita revelando vivências educacionais para além da “vitrine” escolar.

Aos meus alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campi Ubajara e Paracuru, pela compreensão de vocês nos momentos em que precisei me ausentar das atividades acadêmicas por conta da pesquisa, bem como pelo carinho recebido no cotidiano institucional, os quais foram propulsores desta realização profissional.

“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.” (MANOEL DE BARROS).

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar os efeitos da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, efeitos esses produzidos na subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará. Para esta versão da pesquisa, mapearam-se as repercussões desse evento em cinco municípios distribuídos nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, situadas nos polos: norte (Coordenadoria Regional 3 – Morrinhos), sul (Coordenadoria Regional 18 – Nova Olinda), leste (Coordenadoria Regional 10 – Fortim), oeste (Coordenadoria Regional 13 – Novo Oriente) e centro (Coordenadoria Regional 12 – Quixeramobim) do Ceará. Em cada uma dessas coordenadorias, selecionaram-se os municípios que obtiveram o maior número de escolas agraciadas com o Prêmio Escola Nota Dez em 2014 e 2015. Posteriormente se extraíram as escolas com os melhores desempenhos em cada uma dessas cidades. Para a coleta dos dados, aplicou-se a técnica de entrevista semiestruturada com os professores polivalentes do 2º ano, como também se empregou a entrevista grupal com as crianças da série pesquisada. Dada a natureza qualitativa desta investigação, as falas dos participantes da pesquisa foram analisadas com base na hermenêutica *gadameriana*, especialmente com a aplicação da noção de fusão de horizontes. Ao final da pesquisa, constatou-se que a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, reverbera na ação educativa, de modo que a escola e sua equipe escolar, durante todo o ano letivo, empreendem esforços (sermão da recompensa e controles aversivos) com o propósito de instruírem o aluno para alcançar a *performance* de excelência (*standard student*) explicitada nos descritores do Spaece-Alfa e, por efeito, serem reconhecidas e agraciadas com a premiação em dinheiro. Nessa perspectiva, a criança que se encontra em fase de formação e constituição de sua subjetividade e identidade é reduzida à posição de “objeto” passivo, estimulada a se acomodar ao processo de ensino-aprendizagem e pressionada a responder à demanda da “eficácia escolar”. Nesse sentido, o Prêmio Escola Nota Dez reforça práticas pedagógicas à luz da lógica do capital, práticas essas socialmente valorizadas, produzindo efeitos na subjetivação dos valores, das condutas e dos laços sociais das crianças das escolas de alto rendimento do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará. Diante desse achado, considera-se que a formação dessas crianças não irá melhorar caso se continue a focar apenas a leitura e a matemática nos testes como um meio de decidir o destino dos estudantes, professores, diretores e escolas, enquanto se ignorarem os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação. É preciso romper o *circuito de anseios mercadológicos*. Para

isso, são urgentes: a meta-avaliação do programa e a adoção de uma nova proposta de política educacional que venha a priorizar os valores humanísticos constituídos nas relações sociais dentro do ambiente escolar, bem como o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Política de avaliação e responsabilização. Prêmio Escola Nota Dez. Subjetividade. Criança.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the effects of the school accountability policy represented by the Escola Nota Dez Prize produced on the subjectivity of 2nd grade children of Elementary School in the state of Ceará. For this version of the survey, the repercussions of this event were mapped in five municipalities distributed in the Regional Coordination of Education Development [Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação], located in the hubs: north (Regional Coordination 3 - Morrinhos), south (Regional Coordination 18 - Nova Olinda), east (Regional Coordination 10 - Fortim), west (Regional Coordination 13 - Novo Oriente) and center (Regional Coordination 12 - Quixeramobim) of Ceará. In each of these coordination, the municipalities that obtained the highest number of schools awarded the Escola Nota Dez Prize in 2014 and 2015 were selected. Subsequently, the schools with the best performances in each of these cities were extracted. For data collection, the technique of semi-structured interview with 2nd grade polyvalent teachers was applied, as well as the group interview with the children of the researched series. Due to the qualitative nature of this study, the lines of research participants were analyzed based on Gadamerian hermeneutics, especially with the application of the horizons fusion notion. At the end of the survey, it was possible to see that the culture of productivity and recognition of the merit of the school accountability policy, represented by Escola Nota Dez Prize, reverberates in the educational action, so that the school and its staff, throughout the school year, undertake efforts (reward sermon and aversive controls) in order to instruct the student to achieve the *performance* of excellence (standard student) stated in the Spaece-Alfa descriptors and, by effect, be recognized and awarded with the money. In this perspective, the child who is in the process of formation and constitution of his subjectivity and identity is reduced to the position of passive “object”, stimulated to accommodate himself to the teaching-learning process and pressured to respond to the demand of “school effectiveness”. In this sense, the Escola Nota Dez Prize reinforces pedagogical practices in the light of the capital logic, which are socially valued, producing effects in the subjectivation of values, conducts and social bonds of the children from elementary schools with high performance (2nd grade) of Ceará state. Faced with this finding, we consider that the formation of our students will not improve if we continue to focus only on reading, math, and tests as a means of deciding the fate of students, teachers, principals and schools, while we ignore other studies that are essential elements of a good education. It is necessary to break the circuit of marketing longings, for that it is urgent the meta-evaluation of the program and the adoption of a new educational policy proposal that

prioritizes the humanistic values constituted in the social relations within the school environment, as well as the child integral development.

Keywords: Evaluation and accountability policy. Escola Nota Dez Prize. Subjectivity. Child.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Árvore de desempenho dos alunos de uma escola premiada de Sobral.....	33
Imagem 2 –	Histórico do percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaece- -Alfa (2007-2018)	95
Imagem 3 –	Mapas dos resultados dos municípios do Ceará por padrão de desempenho no Spaece-Alfa (2007-2015).....	96
Imagem 4 –	Evolução do nível de proficiência em Língua Portuguesa no Spaece-5 (2008-2018).....	98
Imagem 5 –	Evolução do nível de proficiência em Matemática no Spaece-5 (2008- 2018)	98
Imagem 6 –	Cartaz ilustrativo de divulgação do prêmio recebido por uma escola premiada de Sobral	102
Imagem 7 –	Mapeamento das expedições da pesquisa no estado do Ceará	148
Imagem 8 –	Representação simbólica dos objetos (taça e medalha de honra ao mérito) utilizados na Dinâmica Lúdica I da pesquisa de campo	179
Imagem 9 –	Representação simbólica de uma turma de alunos com a professora expressando sentimentos por terem recebido o Prêmio Escola Nota Dez.....	181
Imagem 10 –	Representação simbólica de uma turma de alunos com a professora expressando sentimentos por não terem recebido o Prêmio Escola Nota Dez	181
Imagem 11 –	Quadro motivador da turma de 2º ano do ensino fundamental da Escola Vermelha.....	190
Imagem 12 –	Diagnóstico de leitura mensal dos alunos da EP1	221
Imagem 13 –	Circuito de anseios mercadológicos das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará	235
Imagem 14 –	Hipótese lançada e comprovada pela pesquisa	255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Programa de incentivos aos professores e/ou escolas em estados brasileiros	121
Quadro 2	– Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e de Morrinhos nos anos de 2013, 2015 e 2017.....	131
Quadro 3	– Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Morrinhos nos anos de 2014 a 2017	131
Quadro 4	– Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Morrinhos nos anos de 2014 a 2017.....	132
Quadro 5	– Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Morrinhos em 2016 e 2017	132
Quadro 6	– Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e de Quixeramobim de 2013, 2015 e 2017	134
Quadro 7	– Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Quixeramobim de 2014 a 2017.....	135
Quadro 8	– Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Quixeramobim de 2014 a 2017.....	135
Quadro 9	– Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Quixeramobim em 2016 e 2017.....	135
Quadro 10	– Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Novo Oriente em 2013, 2015 e 2017.....	137
Quadro 11	– Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Novo Oriente de 2014 a 2017	138
Quadro 12	– Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Novo Oriente de 2014 a 2017.....	138
Quadro 13	– Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Novo Oriente em 2016 e 2017.....	138

Quadro 14 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Fortim em 2013, 2015 e 2017.....	141
Quadro 15 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Fortim de 2014 a 2017	141
Quadro 16 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Fortim de 2014 a 2017	141
Quadro 17 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Fortim em 2016 e 2017.....	142
Quadro 18 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Nova Olinda em 2013, 2015 e 2017.....	145
Quadro 19 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Nova Olinda de 2014 a 2017	145
Quadro 20 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Nova Olinda de 2014 a 2017.....	145
Quadro 21 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Nova Olinda em 2016 e 2017.....	145
Quadro 22 – Ideb do 5º ano do ensino fundamental das escolas pesquisadas em 2015 e 2017.....	147
Quadro 23 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (avaliação educacional).....	153
Quadro 24 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (gestão de resultados).....	154
Quadro 25 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (política de responsabilização).....	155
Quadro 26 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (Escola Nota Dez).....	156
Quadro 27 – Culto ao mérito com o sermão da recompensa nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento.....	200
Quadro 28 – Culto ao mérito com controles aversivos nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará.....	201

Quadro 29 – Comportamento e disciplinamento <i>standard student</i> das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará.....	210
Quadro 30 – Relatos de professoras sobre o uso do material didático das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará.....	218
Quadro 31 – Caracterização do <i>buffet curricular de gêneros</i> textuais descritos pelas professoras das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará.....	226
Quadro 32 – Relato das professoras das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará acerca das práticas de avaliação da aprendizagem.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	<i>Computer Assisted Testing</i>
CCEAE	Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Esea	<i>Elementary and Secondary Act</i>
Faced	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDE	Índice de Desenvolvimento Escolar
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IETS	Instituto de Estudo do Trabalho e Sociedade
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Liv.-Doc.	Livre-Docente

MEC	Ministério da Educação
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Peenm	Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
Pnaic	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Sadeam	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Sem.	Semestre
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simce	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
SNED	Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Teste Diagnóstico
UAB	Universidade Aberta Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unip	Universidade Paulista
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

HÉLICE 1

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	Objetivos	34
1.1.1	Objetivo geral	34
1.1.2	Objetivos específicos.....	34
1.2	Hipótese.....	34

HÉLICE 2

2	O MACROCONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	38
2.1	Trajetos históricos, pontos e contrapontos	38
2.2	Modelos de gestão educacional e a caracterização da gestão escolar	55

HÉLICE 3

3	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	68
3.1	Avaliação educacional: a evolução de conceitos geracionais e o predomínio da pedagogia do exame no Brasil.....	69
3.2	A nova “onda” da avaliação: responsabilização, prestação de contas e premiação escolar: a perspectiva economicista no chão da escola	80

HÉLICE 4

4	O CENÁRIO DA POLÍTICA <i>ACCOUNTABILITY</i> ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ	90
4.1	A experiência do estado do Ceará com a política de responsabilização de consequências fortes e brandas para os sujeitos educacionais	91
4.2	O Prêmio Escola Nota Dez: as implicações da meritocracia no ato educativo.....	94

HÉLICE 5

5	DA RELAÇÃO OBJETIVIDADE/SUBJETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES EM MARX	106
----------	--	-----

HÉLICE 6

EIXO VERTICAL E EIXO HORIZONTAL

6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	127
6.1	Eixo Vertical 1 – Panorama da pesquisa	128
6.1.1	Universo e amostra da pesquisa	129

6.1.2	Mapa geral das viagens: trilhas da pesquisa.....	130
6.1.3	Síntese do percurso da pesquisa: fluxo das viagens	148
6.1.4	População da pesquisa.....	148
6.2	Eixo Vertical 2 – A expedição científica e a captura dos dados	152
6.2.1	Pesquisa bibliográfica: explorando teorias.....	152
6.3	Eixo Vertical 2 – Pesquisa empírica: desbravando contextos.....	175
6.3.1	Entrevista semiestruturada	176
6.3.2	Prática de entrevista em grupo	177
6.3.2.1	Protocolo de pesquisa.....	178
6.3.2.2	Procedimentos éticos.....	182
6.4	Eixo Horizontal – Análise dos dados	183
6.4.1	A hermenêutica de Gadamer	183

HÉLICE 7

7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	185
7.1	Da relação social construída no macrocontexto da política accountability do estado do Ceará para o microespaço da sala de aula: implicações na subjetividade da criança	186
7.1.1	A percepção das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará a respeito da escola, do ensino e do ato de ler	187
7.1.2	O sentimento das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará acerca da prova, do prêmio e do castigo	195
7.1.3	A vivência das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará com as professoras: afetos enlaçados sob a lógica do capital	207
7.2	O lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política accountability escolar no estado do Ceará	236

HÉLICE 8

8	À GUIA DE CONCLUSÃO: O PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2º ANO) DO ESTADO DO CEARÁ	245
	REFERÊNCIAS	258

APÊNDICE A – DINÂMICA LÚDICA	278
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO JUNTO À ESCOLA	279
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	280
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO	282
APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIABERTA COM OS DOCENTES	284
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO E NORMALIZAÇÃO.....	285



HÉLICE 1

1 INTRODUÇÃO

A rua dos cataventos

“Escrevo diante da janela aberta. / Minha caneta é cor das venezianas: / Verde!... E que leves, lindas filigranas / Desenha o sol na página deserta! // Não sei que paisagista doidivanas / Mistura os tons... acerta... desacerta... / Sempre em busca de nova descoberta, / Vai colorindo as horas quotidianas... // Jogos da luz dançando na folhagem! / Do que eu ia escrever até me esqueço... / Pra que pensar? Também sou da paisagem... // Vago, solúvel no ar, fico sonhando... // E me transmuto... iriso-me... estremeço... / Nos leves dedos que me vão pintando!” (QUINTANA, 1938).

“**Cata-vento:** Aparelho ou objeto que indica direção e velocidade do vento, se movimentam conforme a direção e força com que são empurrados por este. Em 2015, o cata-vento de cinco pontas coloridas (azul, vermelha, verde, amarela e laranja) foi assumido internacionalmente como ícone da luta “*Não ao Trabalho Infantil e Sim à Educação de Qualidade*”. O cata-vento expressa a alegria que deve estar sempre presente na vida das crianças e adolescentes, e também, o movimento, a sinergia e as ações permanentemente realizadas para que a prevenção seja maior e a erradicação, total, do trabalho infantil, para impulsionar políticas

educacionais promotoras de formação cidadã.” (DICIO).

“**Hélice:** Aparelho de propulsão, de tração ou de sustentação, composto por pás inseridas ao redor de um eixo central, com uma superfície helicoidal, fazendo girar o ar.” (DICIO).

Há inúmeras maneiras de dar início a um trabalho acadêmico, apesar da normatização instituída pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ante esse cenário, o pesquisador goza de certa autonomia para imprimir sua marca identitária, instituindo, assim, signos, símbolos e significados ao longo do texto que possam representar o autor e a obra, o sujeito e o objeto da relação cognoscente. “O registro é a forma de deixar nossa marca no mundo” (FREIRE, 1995, p. 45).

Neste escrito científico, escolhemos ilustrar as aberturas de cada seção com a imagem do cata-vento, por considerar que esse símbolo representa a presente pesquisa de doutorado realizada nos cinco pontos cardeais, municípios e escolas de cada região do estado do Ceará visitada. O moinho de ventos significa o movimento acadêmico que fizemos e, por conseguinte, as experiências investigativas que vivenciamos em cada uma das dinâmicas escolares. Os ventos que nos direcionaram propuseram ora calma, ora agitação, ora emoção, mas sempre afetaram no sentido da descoberta e do empoderamento científico.

Além disso, a escolha pelo símbolo do cata-vento de cinco cores, ícone internacional do lema “Não ao Trabalho Infantil, e Sim à Educação de Qualidade”, ilustra a ideia de que esta tese de doutorado não é somente um texto acadêmico para fins de titulação, mas um instrumento de luta e reivindicação em defesa da erradicação do trabalho no decorrer da infância e da oferta de uma educação humanística e inclusiva. Em tempos nebulosos, a ciência precisa ser ato político e revolucionário, precisa desmistificar “verdades” e paradigmas midiáticos. O cata-vento ratifica aqui a militância que empreendemos como educadora e pesquisadora. Este escrito é uma manifestação consciente, crítica e reflexiva acerca dos modelos de políticas educacionais que enviesam o ato educativo para fins técnicos e mercadológicos.

É inegável que há uma tendência atual do sistema de educação nacional e subnacional em atrelar os resultados das avaliações externas aos mecanismos de premiações para a escola e para os seus sujeitos educacionais, especialmente para os professores. Essa tendência faz parte da agenda da política de responsabilização dos atores educacionais, proveniente das últimas reformas educacionais, a qual se utiliza dos resultados das avaliações externas para *publicizar* o desempenho educacional das redes de ensino como forma de expor o

grau de qualidade empreendido pelos agentes públicos no alcance das metas e índices escolares. Tal paradigma faz parte das reformas no campo da educação e é coerente com a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado, marcando o cenário contemporâneo das políticas educacionais pela:

Busca por maior eficiência na administração pública, com conseqüente foco em resultados; a ênfase no desempenho como forma de definição orçamentária e mudanças nos mecanismos de gestão dos recursos humanos; a adoção de princípios de mercado na educação; mudanças nas relações trabalhistas e contratuais no setor público, com destaque para o estabelecimento de metas e objetivos, por gestores, a partir da contratualização prévia de resultados a serem alcançados. (PACHECO, 2010 *apud* BAUER, 2013, p. 11).

A partir da década de 1980, a lógica do livre mercado foi instaurada com o fito de retomar o crescimento econômico e superar a crise. Com efeito, ocorreram mudanças nos meios de produção, na acumulação de capital e nos padrões de emprego e de empregabilidade. Para que houvesse a retomada do crescimento produtivo, bem como a elevação do acúmulo da lucratividade, países como a Inglaterra e os Estados Unidos adotaram a ideia do Estado mínimo, reduzindo a ação do Estado no setor público e maximizando sua atuação no que tange ao controle e à regulação dos serviços públicos. Daí surgiu a expressão “Estado avaliador”, que começou a ser usada no sentido de regulação e controle das políticas públicas, em especial na esfera educacional, fazendo uso da avaliação como mecanismo de *accountability*¹ e prestação de contas dos serviços prestados à população (AFONSO, 2000). A reforma gerencial do Estado procurou desenvolver “uma administração pública profissional voltada para resultados”, tendo como princípios:

[...] a ênfase na eficiência e na elevação da *performance*, a introdução de mecanismos de mercado na gestão pública, a orientação por resultados, a descentralização dos controles gerenciais no sentido de maior autonomia, responsabilização e flexibilização de procedimentos, bem como uma distinção entre a formulação (*policy-making*) e a implementação (*service delivery*) das políticas públicas. (REZENDE, 2002, p. 224).

Associado a isso, intensificou-se o desenvolvimento tecnológico com vistas a atender aos novos padrões de gestão e organização dos sistemas produtivos. Tal conjuntura social e econômica impactou o âmbito da educação, suscitando mudanças nas políticas educacionais. Em face das cobranças atuais por “eficácia” e “qualidade” do serviço

¹ Exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

educacional prestado, professores e funcionários da escola podem vir a ser reconhecidos e premiados, consolidando, assim, a dinâmica de regulação e de controle do Estado.

De acordo com Brooke (2006), é cada vez maior o número dessas políticas nos cenários internacional e nacional. Nos Estados Unidos, as políticas de responsabilização foram reconhecidas pela legislação federal em 2001, recebendo o nome de Nenhuma Criança Deixada para Trás – em inglês, *No Child Left Behind* (NCLB). Essa política educacional americana, baseada em metas, testes padronizados, responsabilização dos docentes pelo desempenho dos alunos e prêmios por desempenho, atualmente disciplina os estados norte-americanos, provocando nas instituições escolares uma “corrida ao topo”. A “corrida” das escolas para atingir o topo do *ranking* é motivada pelos dispositivos de recompensas e incentivos financeiros, que são condicionados ao resultado de desempenho discente satisfatório.

Essa realidade não é restrita aos Estados Unidos, visto que as disputas entre as nações no mercado global por um lugar competitivo vêm levando os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. A versão *accountability* ganhou também espaço na agenda da política educacional na América Latina. A administração pública latino-americana, nos últimos decênios, introduziu a gestão por responsabilização no sentido de referir-se tanto ao dever do setor público de prestar contas à sociedade como ao direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos (NARDI; SCHNEIDER, 2012).

Um dos primeiros países latino-americanos que adotaram políticas de livre escolha e de prêmio por desempenho foi o Chile. O governo chileno, desde os anos de 1980, proporciona a política da livre escolha de escolas por parte dos estudantes e de suas famílias. Através do *voucher* ou vale para pagar a matrícula, os alunos escolhem as escolas em que preferem estudar e levam consigo o subsídio para pagar seu funcionamento. Quanto à política de premiação por desempenho, o sistema educacional chileno introduziu em 1996 o Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED), que proporciona um pagamento adicional aos professores das escolas subvencionadas (públicas e privadas) cujos educandos obtêm melhor desempenho na prova do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (Simce).

No Brasil, a tendência *accountability* é recente. Até meados da década de 1990, não existiam medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país, com exceção do sistema de avaliação da pós-graduação. Sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática (CASTRO, 2009).

Dada a valorização das avaliações em larga escala como peça-chave para maior visibilidade e transparência a respeito dos aspectos centrais do ensino público, decorrente das pressões circunstanciais dos organismos internacionais, o governo brasileiro tem atribuído ao Estado o papel de avaliador da eficiência e qualidade educacional através do incremento do modelo de *accountability* nas políticas educacionais. As pressões dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM), induzem à constituição de políticas educacionais, cuja abordagem economicista dita as prioridades.

Nesse sentido, a política de responsabilização atingiu seu ápice em 2005, quando o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto por duas variáveis: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)² para os estados e na Prova Brasil³ para os municípios. Conforme Fernandes (2007), atualmente é possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo: para cada estado, município e escola.

Recentemente a promulgação da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, estabeleceu as novas diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que as avaliações externas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil – deixarão de existir com essa denominação, sendo identificadas somente como Saeb, isto é, como um conjunto de avaliações sobre a educação brasileira.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as principais mudanças introduzidas por meio da Portaria nº 366 para a realização do Saeb foram: inclusão do público-alvo da educação infantil (creche e pré-escola); ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliadas; antecipação da avaliação da alfabetização para o 2º ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o

² “As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio” (INEP, 2013, s.p.).

³ “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, era também denominada ‘Prova Brasil’: tratava-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participavam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo” (INEP, 2013, s.p.).

fim do ciclo no 2º ano; periodicidade bienal de aplicação para todas as indicações das etapas de escolaridade; averiguação das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no escopo do teste do 9º ano do ensino fundamental; formulação de itens a partir do documento da BNCC para os públicos da creche e pré-escola da educação infantil, como também do 2º ano do ensino fundamental e do 9º ano do ensino fundamental nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O que vai marcar ainda essa nova composição do Saeb será a possibilidade de adesão das escolas particulares interessadas, que poderão participar, mesmo sem terem sido contempladas nas amostras, mediante assinatura do termo de adesão e pagamento de taxa com base no número de alunos registrados no Censo da Educação Básica. Além disso, a Portaria nº 366, em seu artigo 6º, detalha a população que não será referência do Saeb 2019:

I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas avaliadas; II - as turmas multisseriadas; III - as turmas de correção de fluxo; IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos; V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua.

No entanto, a nova diretriz do Saeb explicita em seu artigo 12 que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão participar do Saeb 2019, desde que estejam devidamente registrados no Censo da Educação Básica 2019 e que componham a população alvo do Saeb 2019. Vale acrescentar que os profissionais que rotineiramente acompanham os discentes da educação especial poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos.

Em síntese, a referida legislação estabelece novos critérios de seleção e participação das escolas; ratifica a diversidade de instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação básica, com base censitária e amostral; e propõe selecionar escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, de diversas redes de ensino por unidade federada e região visando aprofundar o diagnóstico da educação básica brasileira. Com isso, ressalta-se, assim, a qualidade da educação como um atributo multidimensional.

Na educação básica, o Ideb marcou a forma de fazer política educacional, uma vez que, por intermédio de critérios bem definidos para aferir a qualidade do desempenho discente, gerou mudanças no trabalho escolar e na responsabilidade de seus agentes pelos resultados alcançados.

No Brasil, essa era do *accountability* é composta por duas gerações de políticas de responsabilização, conforme explicam Brooke, Cunha e Faleiros (2011). A primeira diz

respeito às iniciativas que ocorreram em estados como Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo a partir do ano 2000, cujas premiações aos profissionais das escolas eram feitas com base somente no desempenho escolar do ano anterior. Já na segunda geração, que vivenciamos atualmente, há a criação de índices como o Ideb e de outros em âmbito estadual e municipal, os quais incorporam dados de rendimento, ou seja, de aprovação e de evasão, além de outros critérios para premiação.

A sistematização dos processos de avaliação em larga escala tem influenciado a consolidação da política de responsabilização, dado que faz uso das estratégias de avaliação padronizadas e de seus resultados como *status* de tradutores da qualidade, condicionando as escolas a buscarem atingir, a qualquer custo, os índices desejáveis, o que pressupõe, em tese, desempenho escolar eficaz e de qualidade. Todavia, como a avaliação pode levar a ganhos financeiros para os agentes públicos e premiação escolar, surgem comumente mecanismos para burlar o sistema, a exemplo de professores americanos que passaram a ensinar aos educandos os macetes para se saírem bem nos testes (AMARAL, 2011).

Atualmente temos políticas estaduais e municipais de responsabilização que utilizam os resultados de desempenho discente para distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos, assentados em índices e médias de proficiências alcançadas, pressionando, cada vez mais, a corrida para o topo no *ranking* das escolas de excelência.

O estado do Ceará, um dos precursores na implantação do modelo *accountability* escolar, vem, desde o início dos anos de 1990, fortalecendo a cultura de avaliação e gestão por resultados, fazendo uso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace)⁴ para emitir *rankings*, classificações e prêmios. Essa política, em seus sistemas oficiais, aplica testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem, emprega critérios que determinam se as escolas apresentam desempenho desejável ou insuficiente, os quais podem gerar consequências fortes com níveis de pressão/consequência mais altos, *high-stakes*, e mais baixos, *low-stakes*⁵ – ou brandos –, para os membros da equipe escolar.

Em 2009, o estado do Ceará concebeu leis que disciplinam programas focados nos resultados do Spaace-Alfa, Spaace 5º e Spaace/Ensino Médio, vinculados ao repasse de recursos que são condicionados ao desempenho dos aprendizes, bem como à premiação por mérito e

⁴ O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Spaace. Na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, o Spaace caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos aprendizes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013c).

⁵ Nessas expressões, o substantivo da língua inglesa “*stake*” significa “[...] ‘o valor colocado em jogo pelo apostador’, já os adjetivos ‘*high*’ e ‘*low*’ significam ‘alto’ e ‘baixo’, respectivamente” (ARAÚJO, 2016, p. 57).

bonificação como reconhecimento ao cumprimento de metas e melhorias nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos discentes, como referido no excerto a seguir:

O Prêmio Escola Nota 10, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Prêmio Aprender pra Valer são marcados por uma tendência atual da política de responsabilização e bonificação dos atores educacionais pelos resultados das avaliações (Spaace/IDE-Alfa, Spaace/IDE-5 e Spaace/Ensino Médio). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26).

Como uma das ações de incentivo com consequências de alto valor para as escolas e para seus atores, destaca-se o Prêmio Escola Nota Dez. Atualmente esse prêmio é disciplinado pela Lei Estadual nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto nº 32.079, de 9 de novembro de 2016, e funciona como “[...] política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; como política apoiadora às escolas com menores resultados [...]” (CEARÁ, 2013c, p. 1).

O Prêmio Escola Nota Dez, criado em 2009, na condição de política de avaliação e responsabilização educacional, faz uso dos resultados do Spaace para verificar a eficácia do desempenho escolar, classificar/publicizar os *rankings* escolares e premiar as instituições de ensino fundamental da rede pública do estado do Ceará. Essa premiação tem como objetivo incentivar a melhoria dos resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos educandos por meio da premiação em incentivos financeiros para gestores, professores e funcionários, bem como em investimentos para empregar em infraestrutura escolar, material didático, formação docente, etc.

Esse evento acontece anualmente, do qual todos os 184 municípios do estado do Ceará participam mediante os resultados do Spaace-Alfa, do Spaace 5º e do Spaace 9º. A cada ano são 150 escolas premiadas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental⁶ e 150 escolas apoiadas⁷ de 5º e 9º anos do ensino fundamental. O valor do prêmio é calculado considerando a renda *per capita* por estudante correspondente à multiplicação do número de aprendizes matriculados na escola e presentes na ocasião da avaliação. Vale reiterar que, para o recebimento da premiação, o município deverá atender ao disposto no artigo 2º, parágrafo 4º, da Lei Estadual nº 15.923/2015, que regulamenta que:

O município deverá ter um mínimo de 70% (setenta por cento) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de sua rede, situados no nível ‘desejável’ da escala de alfabetização do Spaace, e 30% (trinta por cento) dos alunos no nível ‘adequado’ da

⁶ Escolas premiadas são as 150 escolas com as melhores médias no Spaace-Alfa (entre 8,5 e 10,0) e no Spaace 5º e 9º (entre 7,5 e 10,0) (SEDUC, 2017).

⁷ Escolas apoiadas são as 150 escolas com piores médias no Spaace 5º e no Spaace 9º. Essas instituições recebem contribuição financeira e apoio técnico-pedagógico (SEDUC, 2017).

escala de Língua Portuguesa e da escala de Matemática do 5º ano, como condição para que escolas de sua rede possam receber o Prêmio, com exceção do Município de Fortaleza.

As escolas premiadas recebem os recursos financeiros em duas parcelas, sendo a primeira correspondendo a 75% do valor total e a segunda, a 25%. Já as apoiadas recebem, ao início, 50% do valor total e, ao final, os 50% restantes. O recebimento dos recursos financeiros referentes à segunda parcela está condicionado:

I – À comprovação da execução da ação de cooperação técnica pedagógica entre a Escola Premiada e a Escola Apoiada; II – À manutenção ou elevação dos bons resultados obtidos pelas escolas premiadas na melhoria da aprendizagem dos alunos, comprovados através do IDE-Alfa e/ou IDE-5, ao final do segundo ano de execução do plano de aplicação de recursos da primeira parcela; III – À melhoria dos resultados da escola apoiada, que deverá obter nota mínima de 7,0 no IDE-Alfa e 5,0 no IDE-5. (CEARÁ, 2013a, p. 10).

Faz-se mister considerar que o Prêmio Escola Nota Dez, objeto de estudo da nossa pesquisa de mestrado, intitulada *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009* (ARAÚJO, 2016), vem repercutindo no processo de ensino-aprendizagem tanto das escolas premiadas quanto das escolas apoiadas, visto que a referida premiação possibilita:

[...] a aquisição de materiais didáticos e de bens tecnológicos, investimentos na parte pedagógica e estrutural das instituições, viabilizando inovações nas práticas docentes; corrobora para elevar a motivação dos professores na realização do trabalho docente e proporciona o incremento das práticas de sala de aula em decorrência do intercâmbio entre as unidades parceiras. (ARAÚJO, 2016, p. 163).

Por outro lado, atestamos ainda que esse modelo de premiação, no qual a distribuição de recursos é condicionada ao melhor desempenho escolar do alunado, apresenta consequências ou responsabilização *high-stakes* para a escola e para os seus sujeitos educacionais, provocando: a competição entre as unidades escolares; a reorientação das práticas pedagógicas; a preleção de conteúdos curriculares voltados para as matrizes das avaliações externas; e a tendência a pressionar os corpos docente e discente a alcançarem metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar.

Além disso, as escolas premiadas que alcançam destaque recebem o reconhecimento público da sua qualidade e são aquinhoadas com recursos até vultosos. Enquanto as instituições de ensino não premiadas sofrem prejuízos pela privação de melhores condições de trabalho, perda de incentivos e bonificação, sendo ainda estigmatizadas pela opinião popular como instituições de má qualidade. Entendemos que esse modelo de política de premiação é uma forma de gerenciar os próprios recursos para a

educação, promovendo uma acirrada competição entre as escolas que buscam lograr o êxito e conquistar o título de Escola Nota Dez, escola de excelência.

Em reação a essa política educacional, as escolas de ensino fundamental pesquisadas por nós buscam atingir o *status* de Escola Nota Dez e acabam se rendendo aos princípios da meritocracia, do tecnicismo e da produtividade, desvirtuando geralmente o verdadeiro sentido da educação para a ideia de instruir e ensinar os alunos para os testes padronizados. Esse tipo de política educacional transfere a preocupação com o aprendizado para a preocupação preponderante com os resultados em testes de desempenho (HORTA NETO; YANNOULAS, 2012; PASSONE, 2014b).

Na realidade, o ensino das competências e das habilidades de leitura passou a assumir a lógica produtivista, tratando a educação, como diz Charlot (2013), sob a óptica do custo-benefício, da lógica de aprender para os testes, em que o saber deixa de ser a finalidade da ação para se situar como meio para se atingir os fins, tais como as metas e os resultados. Nessa vertente, o aluno, em especial a criança, é tido como “moeda de troca”. A criança avaliada “[...] se torna um objeto de troca, na medida em que seu ‘trabalho’ pode implicar um *plus* monetário para a escola” (PASSONE, 2014b, p. 3).

No caso do estado do Ceará, a criança é estimulada a responder à demanda da “eficácia escolar”, que é representada pelo alcance da proficiência de maior rendimento educacional no Spaece. Essa problemática se agrava quando falamos do ensino nas séries iniciais, especialmente no processo de alfabetização das crianças, porque é uma etapa da vida em que a criança encontra-se em fase de formação e constituição de sua subjetividade e identidade, tempo de certas precauções e reconhecimentos, carecendo de cuidados afetivos, atenção e necessidades próprias da infância⁸. Apesar de todas as mudanças no mundo, as crianças precisam de condições básicas para além da lógica de aprenderem para os testes, de reconhecerem o que é verdadeiro ou falso nas avaliações, de serem estereotipadas a partir do nível de proficiência de desempenho escolar alcançado.

Todavia, na nossa pesquisa de mestrado, nas Escolas Nota Dez de Sobral, constatamos que:

Tudo que tem no dia a dia sempre tem voltado para essas avaliações [...]. Na sala de aula, a gente tem aquele momento de trabalhar as habilidades, porque a gente sabe

⁸ A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Nesse entendimento, tomaremos a infância como “[...] objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 361).

que eles são avaliados em cima dos descritores [...]. A gente também busca fora, em pesquisas, em provas já passadas, que a gente vai pegando o bizu de como é [...], a gente vai trabalhando com o aluno, mas isso é *todo dia, todo dia, todo dia, tanto para a Prova Brasil como para o Spaece*. [...] Trabalhamos muito para a [avaliação] do meio do ano, que é a externa mesmo, da prefeitura. A prefeitura aplica uma avaliação no meio do ano e outra ao final do ano [...]. *A gente trabalha muita prova, muita prova mesmo* [...]. (ARAÚJO, 2016, p. 105, grifos nossos).

Os relatos das professoras e dos gestores pesquisados das escolas premiadas de Sobral sugerem que as ações sistemáticas voltadas para as avaliações externas fazem parte do cotidiano escolar e tomam o maior tempo e espaço do ato educativo. Não obstante, os desejos e as necessidades próprias da infância são postos em segundo plano e/ou reprimidos pelo propósito de preparar as crianças para as avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, de sorte a atingirem níveis de proficiência desejáveis quanto a competências e habilidades de leitura/escrita, a fim de que a escola possa ser agraciada com a referida premiação. Desse modo, a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política de responsabilização acaba pressionando as crianças a darem respostas que atendam a um padrão de “eficácia” e de “qualidade”.

A pressão da política de avaliação e responsabilização, via Prêmio Escola Nota Dez, vem acometendo às crianças das escolas de ensino fundamental do estado do Ceará para responderem a contento as expectativas de sucesso escolar. Em nossa pesquisa, identificamos o uso de dispositivos⁹ de contingência de estímulo x reforço pelas Escolas Nota Dez de Sobral, por exemplo: as fichinhas que cada criança recebia ao realizar as atividades escolares propostas; ao somar o total de dez fichas, “[...] a criança poderá fazer a troca por uma boneca, um carrinho, uma massinha de modelar, etc.” (ARAÚJO, 2016, p. 112). Essa estratégia tende a pressionar e a impulsionar as crianças a realizarem as atividades curriculares condicionando um determinado comportamento escolar almejado ao ganho de brindes e prêmios. Dessa maneira, evidenciamos no nosso estudo de mestrado que as escolas premiadas de Sobral direcionam suas atividades educativas sob a lógica produtivista e de mercantilização da escola.

Outro fato que explicita bem essa coerção psicológica e social que acomete as crianças, especialmente as do 2º ano do ensino fundamental das Escolas Nota Dez de Sobral, é a divulgação dos seus nomes numa árvore de desempenho discente, fixada em sala de aula, demarcando os nomes dos educandos com excelente desempenho em cima, na copa da árvore,

⁹ À luz de Foucault, o termo “dispositivo” se refere a um sistema de relações de poder e saber que pode ser estabelecido entre diferentes elementos, tais como: instituições, leis, discursos, proposições, arquiteturas, etc. É a partir dessa perspectiva que se pretende operar com a avaliação como um dispositivo, vendo-a como reguladora dos elementos que constituem a escola, perpassando pelos discursos, criando normas e se estabelecendo como uma estratégia. O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder, ligado a configurações de poder, na produção de determinados modos de subjetivação (BERTOLDO, 2012).

e aqueles com desempenho baixo/insuficiente desempenho em baixo, na raiz ou no caule, quanto às habilidades de leitura e escrita aferidas nos moldes do Spaece, conforme ilustra a imagem adiante.

Imagem 1 – Árvore de desempenho dos alunos de uma escola premiada de Sobral



Fonte: Araújo (2016, p. 127).

Essa árvore do desempenho discente delimita simbolicamente as crianças que estão aptas e as inaptas no que concerne às habilidades de leitura e escrita avaliadas pelo Spaece-Alfa. Diante disso, tal iniciativa pode gerar um clima competitivo e de pressão sobre as crianças, suscitando a comparação e a diferenciação dos alunos entre si, bem como a atribuição de rótulos qualitativos entre os próprios aprendizes em sala de aula (FREITAS, 2014).

Enfim, reconhecemos nessas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas que há uma supervalorização dos testes padronizados, exatamente por conta de que seus resultados podem se reverter no recebimento do Prêmio Escola Nota Dez, ou seja, em recompensas financeiras para os sujeitos educacionais e alocação de recursos para empregar em infraestrutura escolar, material didático, formação docente, etc. O Prêmio Escola Nota Dez acaba reorientando os processos pedagógicos dessas escolas, disciplinando o que, como e para que ensinar; corre-se o risco de estigmatizar as crianças por não se saírem bem num determinado teste e atividade escolar, de culpabilizá-las pelo fracasso sem levar em conta outras variáveis do contexto, de negar às crianças a singularidade do ser infantil, entre outros efeitos no campo da subjetividade.

Em razão do reconhecimento dessa problemática ao término dos nossos estudos de mestrado, sentimo-nos instigados a explorar as seguintes questões na pesquisa de doutorado:

- Qual o lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota?

- Quais são os propósitos da educação escolar das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará?
- Quais os efeitos subjetivos da política de avaliação e responsabilização representada pelo Prêmio Escola Nota Dez sobre as crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará?

A fim de responder a essas indagações, delimitamos os seguintes objetivos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar os efeitos da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez produzidos na subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender como se processam as relações intrapessoais e interpessoais nas escolas nota dez do Ceará à luz de uma cultura escolar calcada na lógica do capital.
- Averiguar os sentimentos, as percepções e as vivências escolares dos educandos do 2º ano do ensino fundamental das escolas de alto rendimento a fim de constatar características da política de responsabilização, via Prêmio Escola Nota Dez, na formação da subjetivação das crianças.
- Detectar o lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez.
- Identificar o(s) propósito(s) da educação escolar das crianças do 2º ano do ensino fundamental no estado do Ceará.

1.2 Hipótese

Os horizontes percebidos através dos dados da minha dissertação de mestrado, fundamentados e ampliados pelos estudos realizados para a minha tese, podem ser sumariados da

seguinte forma: a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, acaba repercutindo na ação pedagógica, de modo que a escola e sua equipe escolar, durante todo o ano letivo, empreendem esforços com o propósito de instruírem o aluno para alcançar a *performance* de excelência explicitada nos descritores do Spaece e, por conseguinte, serem agraciadas com as recompensas financeiras.

Nessa perspectiva, a criança que se encontra em fase de formação e constituição de sua subjetividade e identidade é reduzida à posição de “objeto” passivo, estimulada a se acomodar ao processo de ensino-aprendizagem e pressionada a responder à demanda da “eficácia escolar”. Em decorrência disso, os desejos e as necessidades próprios da infância são colocados em segundo plano e/ou reprimidos. As crianças, subjugadas à lógica produtivista e recompensadora da escola concernente à política de responsabilização, acabam sendo afetadas por ideias, valores, atitudes, sentimentos e emoções que ressignificam a sua posição no processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu sentido e significado a respeito da escola.

Assim, podemos enunciar a seguinte hipótese de trabalho:

- O Prêmio Escola Nota Dez reforça práticas pedagógicas meritocráticas, competitivas e seletivas que acabam atribuindo significados, à luz da lógica do capital, que são socialmente valorizados, produzindo efeitos na subjetivação dos valores, das condutas e dos laços sociais das crianças das escolas de alto rendimento do ensino fundamental (séries iniciais) do estado do Ceará.

Para a concretude deste trabalho, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, apoiando-nos nas ideias, concepções e teorias fundamentadas por epistemólogos e autores conceituados, dentre os quais se destacam: Afonso (2009a, 2009b, 2010), Andrade (2009), Araújo e Teodoro (2006), Bonamino e Franco (1999), Brooke (2006, 2013), Brooke e Cunha (2011), Chagas (2013), Charlot (2007, 2013), Duarte (2013), Freitas (2014), Gentili (1998), González Rey (2002), Laval (2004), Marx (1982, 1983, 1996, 2006, 2009, 2010, 2011, 2013), Marx e Engels (1974, 2007), Ravitch (2011), Saviani (2003, 2004, 2008, 2013), Schultz (1971), Scriven (1967), Souza Júnior (1996), Teixeira (1993), Tyler (1942), Vieira (2007, 2015), Vianna (2000), Vygotsky (1996), Wallom (2007), entre outros.

A pesquisa empírica ocorreu em cinco escolas distribuídas nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) do Ceará, situadas nos polos: norte (Crede 3), sul (Crede 18), leste (Crede 10), oeste (Crede 13) e centro (Crede 12) do estado. Mediante os dados do Prêmio Escola Nota Dez, selecionamos os municípios que obtiveram o maior número de escolas agraciadas nos anos de 2014 e 2015; encontramos: na Crede 3, o município de Morrinhos; na Crede 10, o município de Fortim; na Crede 12, o município de

Quixeramobim; na Crede 13, o município de Novo Oriente; e, na Crede 18, o município de Nova Olinda. Essas foram as cinco cidades selecionadas para a aplicação da pesquisa. Posteriormente extraímos de cada um desses municípios as escolas com os melhores desempenhos. Para a coleta dos dados, aplicamos a técnica de entrevista semiestruturada com os professores polivalentes do 2º ano. Além disso, empregamos a entrevista grupal com as crianças da 2ª série do ensino fundamental. Dada a natureza qualitativa desta investigação, analisamos as falas dos participantes da pesquisa com base na hermenêutica *gadameriana*.

A relevância deste estudo para o campo da ciência da educação, sobretudo para as áreas de ensino, avaliação e gestão educacional, justifica-se por analisar os efeitos subjetivos de uma política educacional que tem grande repercussão em todo o estado do Ceará, por envolver seus 184 municípios e abranger a rede pública de ensino, com mais de 5.000 escolas, o qual vem há aproximadamente nove anos balizando as ações pedagógicas voltadas para a educação de crianças.

O diferencial do nosso trabalho de pesquisa é trazer a voz das crianças, sujeitos educacionais, para o centro das discussões sobre a política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, no sentido de dar importância à percepção, aos sentimentos e às vivências dos discentes a respeito desse modelo de avaliação e gestão educacional. Não é comum estudos dessa natureza, visto que, em geral, há escritos acadêmicos discorrendo acerca dos efeitos da política de responsabilização no desempenho educacional, bem como no trabalho docente. Assim, atentamos que esta pesquisa de doutoramento, que traz em evidência os depoimentos das crianças do ensino fundamental (2º ano) do Ceará, irá corroborar o posicionamento e a atuação da gestão educacional e escolar com o fito de repensar o paradigma da qualidade, do desempenho e da aprendizagem escolar.

Desse modo, torna-se pertinente investigarmos esse modelo de política *accountability* escolar, fundado na mensuração, no julgamento do mérito, na recompensa e no *ranqueamento* de alunos, professores, escolas e redes de ensino, para fins de novas descobertas atinentes às repercussões negativas e/ou positivas da política dessa natureza do Prêmio Escola Nota Dez, aportando subsídios para as discussões acadêmicas, bem como para as possíveis correções de rumos e propósitos educacionais.

A presente tese de doutorado, requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação Brasileira, está organizada em oito seções, a qual estruturamos por introdução, hélices, eixos (vertical e horizontal) da pesquisa, guisa de conclusão, referências, apêndices e anexos. Vale explicitar que denominamos hélices os segmentos que compõem o corpo deste trabalho, aqui subdividido em cinco partes, e eixos (vertical e horizontal) a

estrutura que dá sustentação à nossa pesquisa; tais denominações são referências às partes do cata-vento.

A introdução expõe a problemática avistada, as questões norteadoras, os objetivos da tese e a pertinência do estudo; as hélices são compostas por cinco partes sustentadas pelos eixos vertical e horizontal. A primeira hélice apresenta o marco histórico-teórico em três dimensões: política, gestão e avaliação educacional, numa abordagem dialética das inter-relações entre micro e macrocontextos.

A segunda hélice trata da política de avaliação educacional brasileira, especialmente a respeito do avanço da tendência do modelo *accountability* no cenário da educação e suas implicações para os sistemas de ensino do país.

A terceira hélice discorre sobre as experiências do estado do Ceará com a política de responsabilização, bem como faz menção aos resultados de nossa pesquisa de mestrado acerca dos efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos.

A quarta hélice faz alusão aos pressupostos que constituem a subjetividade do indivíduo no meio social e em cadeia no espaço escolar. A subjetividade é a categoria central deste estudo, porque engendra perspectivas de análises mais profundas e complexas, para além da superficialidade dos resultados de avaliação e premiação escolar.

Na sequência, apresentamos os eixos estruturais da investigação científica. O eixo vertical descreve passo a passo os procedimentos metodológicos delineados no decorrer da coleta de dados da pesquisa; o eixo horizontal mostra o método de análise com base na hermenêutica *gadameriana*, especificamente com a aplicação da noção de fusão de horizontes.

Adiante a quinta hélice revela as discussões e análises dos achados da pesquisa, com atenção especial para as questões: como se processam as relações intra e interpessoais nas escolas nota dez do Ceará à luz de uma cultura escolar calcada na lógica do capital; o lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, bem como os efeitos dessa política de avaliação e responsabilização na formação da subjetividade das crianças do ensino fundamental do Ceará.

Em seguida, à guisa de conclusão, evidenciamos o propósito da educação escolar das crianças de ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará. As referências elencam as fontes de pesquisas utilizadas ao longo do trabalho. Por fim, apresentamos os apêndices e os anexos do estudo.



HÉLICE 2

2 O MACROCONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

“Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para / Não para não, não para.” (CAZUZA, 1988).

Nesta seção, apresentamos inicialmente um breve recorte do percurso histórico da política educacional brasileira, explicitando os avanços e os retrocessos da atuação do poder público frente à garantia dos direitos educacionais. Em seguida, abordamos os modelos de gestão educacional e a caracterização da gestão escolar.

2.1 Trajetos históricos, pontos e contrapontos

O processo de formulação de políticas, em geral, costuma expressar respostas do poder público a necessidades sociais diversas. Algumas dizem respeito a todos, outras respondem a segmentos específicos. A educação, tal como a saúde e a segurança, corresponde a uma política social de largo alcance que envolve muitas dimensões e protagonistas. Inicialmente consideramos pertinente explicitar que a expressão “Política Educacional” pode assumir significados diferentes.

Conforme salienta Vieira (2015), esse termo, quando usado com iniciais maiúsculas, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as ações governamentais do poder público. Já as “políticas educacionais” (com iniciais minúsculas) são uma dimensão das políticas sociais. Então: “[...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação

da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como *políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais*” (PEDRO; PUIG, 1998, p. 47, grifo nosso).

Freitag (1986) cita que a política educacional é um caso particular das políticas sociais. As políticas educacionais dizem respeito às medidas do poder público (do Estado) voltadas para a educação. Em cada momento histórico existem demandas educacionais em áreas e níveis de ensino diversos que merecem ser atendidas e acompanhadas através de leis, planos, programas e projetos governamentais.

A(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de contextos históricos que implicam um movimento dialético entre as forças sociais em disputa (CURY, 2000). Nesse sentido, as políticas educacionais estão imbricadamente relacionadas ao contexto social, econômico, político e cultural de um determinado tempo histórico. Além disso, compreendemos que toda política é intencional e possui um ideário que a fundamenta.

No Brasil, conforme os estudos de Saviani (2011), as políticas educacionais têm sido diacrônicas e descontínuas, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não vinculados diretamente à elaboração oficial de legislações e de ações governamentais. Dito isso, num sentido mais didático, descreveremos a seguir o processo de constituição das políticas educacionais brasileiras (legislações, reformas e planos), a começar pelo primeiro período histórico, o Brasil Colônia.

Nessa época (1549-1890), o modelo agroexportador fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Durante séculos, a economia organizou-se centrada em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), tornando o modelo agroexportador extremamente vulnerável em decorrência das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica. Esse modelo perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial em 1929 (FREITAG, 1986).

Podemos dizer que, durante o Brasil Colônia, especificamente de 1549 a 1759, inexistia uma política educacional estatal. A Companhia de Jesus dominou o cenário da educação brasileira. Através do *Ratio Studiorum*, plano geral de ensino, os jesuítas catequizavam instruindo e instruía catequizando os índios a fim de convertê-los à fé cristã. Esse plano geral funcionava como uma forma de normatizar e institucionalizar um modelo de ensino, com regras definidas sobre: conteúdos de ensino, disciplinas escolares, avaliações, premiações, etc. Os jesuítas se estabeleceram no Brasil durante 210 anos e

foram responsáveis pela educação dos colonos, especialmente dos indígenas. Conforme Saviani (2008, p. 9, grifo nosso):

[...] os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, *a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas.*

Segundo Freitag (1986), o sistema educacional montado pelos jesuítas cumpria com uma série de funções que preenchiam perfeitamente a atribuição de reprodução da força de trabalho a ser ocupada pela escola, importante também para a Coroa Portuguesa (Estado). A estrutura social também se encontrava pouco diferenciada: além dos escravos (classe trabalhadora), compunham-na os senhores das “casas-grandes”, ou seja, os latifundiários e os donos de engenho; os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia; e o clero (na maioria, jesuítas), ajudando e assegurando, dessa maneira, a própria reprodução da sociedade escravocrata. A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção.

Com a Reforma Pombalina, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil e houve uma tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas. A medida implantada foi denominada de aulas régias, que eram ministradas por professores, em salas domiciliares, pagos pela Coroa Portuguesa com o subsídio literário. Tal reforma foi uma tentativa descontínua e intermitente de implementar uma educação como responsabilidade do poder público (governo imperial – províncias), porém era restrita a um pequeno grupo. Por sua vez:

[...] através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as ‘aulas régias’ a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o ‘subsídio literário’. As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da ‘educação pública estatal’. (LUZURIAGA, 1959, p. 23-39).

No caso das “aulas régias”, que se concentravam – em especial no ensino secundário – nas classes de latim, a responsabilidade do Estado:

[...] limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua

infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2013, p. 743).

Nesse contexto, o Estado assumiu pela primeira vez os encargos com a educação, mas limitava-se ao pagamento do salário aos professores e a oferecer as diretrizes curriculares das aulas régias. As condições estruturais, materiais e pedagógicas ficavam a cargo do professor. Essa situação era ainda agravada pela insuficiência de recursos, dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as aulas régias.

No período do Brasil Império, em 1824, foi outorgada por Dom Pedro I a primeira Constituição brasileira, que estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades. A Constituição Federal de 1824 designava que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos e que haveria colégios e universidades para o ensino de Ciências, Letras e Artes. Essa Constituição, de um lado, não apresentou os meios a serem utilizados pelo governo para cumprir esse dispositivo constitucional e as condições históricas e, de outro, não permitia a consecução desse objetivo. O ensino primário continuou abandonado, com poucas escolas de primeiras letras e aulas avulsas do ensino médio. Sem condições financeiras, a medida não logrou êxito. Apenas 3% da população brasileira tinham acesso à educação primária.

A segunda Constituição brasileira foi promulgada em 1891, na fase de transição entre o fim da monarquia e o início da república federativa. Nessa época, a democracia tinha caráter decorativo, quando predominava o coronelismo com voto de “cabresto”. A referida Carta definiu as atribuições legislativas em matéria educacional, ficando a responsabilidade da União de legislar sobre o ensino superior, enquanto os estados ficariam com a competência de legislar para o ensino primário e secundário. Porém, não tocava sobre a gratuidade do ensino público. A nova Carta trouxe como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, segundo seu artigo 72, parágrafo 6º.

Em 1934, a Constituição brasileira dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. A Lei Magna normatizava que seria obrigatório e gratuito somente o ensino primário, garantindo apenas quatro anos de escolarização.

Um pouco antes da Carta de 1934, no ano de 1932, havia ocorrido a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tencionava a reformulação da política educacional com base na pedagogia renovada. Esse movimento introduziu a racionalidade científica na educação,

sendo considerado como “[...] a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como problema nacional” (ARANHA, 1998, p. 34).

A Constituição de 1934, considerada a mais liberal, trouxe um capítulo dedicado à educação e à cultura, citando a necessidade de existir legislação específica sobre educação. Ela defendia a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovado pelo Poder Legislativo. Instituiu fundos especiais destinados à educação, criou os sistemas educacionais nos estados, prevendo os órgãos de sua composição e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, estabeleceu o provimento de cargo do magistério oficial mediante concurso público, entre outros avanços. Foi, portanto, uma constituição que buscou a democratização do ensino, bem como os meios para implementar essas medidas. Pela primeira vez, foram definidas as vinculações de receitas para a educação: “União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”, consoante reza seu artigo 156.

Essa reforma constitucional foi influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica, como também a formulação de um plano científico de execução da educação com o intuito de livrar a ação educativa do empirismo e da descontinuidade. A ideia era eliminar o espírito livresco da educação em vigor e adquirir um aspecto mais prático, profissionalizante, aberto a todas as classes sociais, com o fito de construir cientificamente no país a perspectiva da racionalidade científica. Outro ponto defendido foi um conjunto de princípios de educadores europeus defensores de uma filosofia de educação nova, com princípios pedagógicos inovadores, como o ensino ativo, promovendo a aproximação da escola com a comunidade. O ideário pedagógico renovador marcou esse documento legal.

Com o auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assumiu o poder em 1930. Com efeito, a sociedade política invadiu áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle, repercutindo também nas instituições de ensino.

Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura. É criado pela primeira vez, em 1930, um Ministério de Educação e Saúde, ponto de partida, segundo Valnir Chagas, para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade. De fato, só então são fundadas no Brasil as primeiras universidades, pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior. (FREITAG, 1979, p. 49).

A Constituição Federal de 1934 absorveu parte do conteúdo do Manifesto dos Pioneiros, definindo como principal função do CNE a elaboração do PNE. Porém, o plano não foi implementado em virtude do golpe de 1937, que manteve Vargas no poder até 1945.

A Carta de 1937 representou a mais completa negação das teses defendidas pelos educadores do manifesto. O ensino primário foi mantido como obrigatório e gratuito, mas criou-se uma taxa mensal para o caixa escolar a ser paga pelos mais abastados. Relativizava a gratuidade, pois exigia que a família do educando declarasse a escassez dos recursos para custear a educação dos filhos. Não fez referência à obrigatoriedade do ensino nem à gratuidade dos outros níveis de ensino. Nessa lei foi permitida a criação de escolas particulares; inclusive, devido à carência de mão de obra nas indústrias, a legislação favoreceu a criação do Sistema S, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por exemplo, para oferecer ensino técnico e profissionalizante. Essa constituição caracterizou-se por seus princípios autoritários e antidemocráticos e pela dualidade do ensino.

A referida lei negava o conteúdo defendido pelo Manifesto dos Pioneiros, visto que dificultava ou impedia o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior, como mostra o trecho a seguir:

O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer ‘criar um exército de trabalho para o bem da nação’), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria. (FREITAG, 2007, p. 92-93).

Dessa época até o ano de 1945, as discussões sobre educação entraram num período de hibernação, sendo, inclusive, uma marca de dualidade no ensino e no trabalho, destinando às classes menos favorecidas o ensino profissionalizante e o trabalho manual e às classes mais favorecidas o ensino propedêutico e o trabalho intelectual.

A fase que vai de 1945 ao início dos anos de 1960 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Em âmbito econômico, com o processo de industrialização e de urbanização crescente, entrou em curso o modelo urbano-industrial. Em âmbito político, sua expressão mais perfeita foi o Estado populista-desenvolvimentista, que representou uma aliança mais ou menos instável entre o empresariado nacional e os setores populares. De um lado, aspirava-se a aprofundar o processo de industrialização capitalista sob o amparo de barreiras protecionistas; de outro lado, buscava-

-se atender às aspirações da classe popular em obter uma maior participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão).

Esse cenário econômico e político suscitava novas exigências à escola, pressionando a expansão do sistema escolar, bem como o desenvolvimento e aprimoramento de novas habilidades dos recursos humanos para a ocupação de funções nos setores secundários e terciários da economia. A tônica da época era ajustar a organização do ensino à nova situação de desenvolvimento econômico do país.

Com o advento da república, surgiu a Constituição de 1946. Coerente com os princípios liberais, a lei declarava a educação como direito de todos, podendo ser ministrada também pela iniciativa privada. A referida Carta declinava sobre a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a lei reafirmava a centralidade na administração, mas também no aspecto pedagógico, ao fixar currículos, programas e metodologias. A gratuidade e obrigatoriedade foram garantidas para o ensino primário, não especificando, porém, a faixa etária abrangida por esses dispositivos legais. Quanto aos níveis de ensino subsequentes ao primário, a gratuidade atingiria os alunos carentes de recursos.

A novidade da vinculação de recursos para a educação estabelecia que “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”, consoante o artigo 169 da referida Constituição.

A educação, tida como setor prioritário, integraria o Plano Nacional Desenvolvimentista. Várias medidas foram adotadas pelo governo pós-64 para enfrentar a crise no campo educacional agonizada pela crescente demanda pelo ensino, afetando o sistema escolar no sentido de alcançar modernização compatível com o novo modelo econômico.

A Constituição de 1946 havia fixado num dos seus parágrafos – artigo 5º, inciso XV, alínea d – a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. A política educacional que caracterizou esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduziu praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à campanha da escola pública.

Em 1961, foi sancionado o texto definitivo da primeira LDB, Lei nº 4.024. Antes de sua homologação, o sistema de educação nacional era regido somente pela Constituição Federal. Essa lei, de acordo com Saviani (1996), não apresentava uma preocupação com o ensino básico, sua preocupação central era a regularização da aplicação dos recursos, através

da concessão de bolsas, no desenvolvimento do sistema público, bem como a iniciativa privada por meio das subvenções financeiras. Foi considerada uma legislação de concessões mútuas entre os defensores da escola pública e os adeptos da rede particular, vinculados à igreja. Nesse projeto de lei:

[...] a burguesia nacional, ainda a ‘fração hegemônica’ do ‘bloco no poder’, abre, [...] algumas concessões às classes camponesa e operária. Primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário). Segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que, além de equiparados em termos formais, apresentam, nesse projeto, maior flexibilidade: permitem a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação. (FREITAG, 1986, p. 54).

A LDB nº 4.024/1961 estabeleceu como uma de suas coordenadas a necessidade da elaboração do PNE. Em 1962, criou-se o primeiro PNE oficial, que era constituído por um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos, além de estabelecer critérios para a aplicação de recursos destinados à educação. Foi um plano com características distributivas de recursos destinados à educação, articulando a participação da União, dos estados e dos municípios. Após essa iniciativa, sucederam-lhe outros planos elaborados, parcialmente executados, revistos e abandonados, demonstrando que a educação não era prioridade.

Após o golpe militar de 1964, a LDB nº 4.024/1961 sofreu mudanças, entre elas a do ensino superior, através da Lei nº 5.540/1968. O texto revestiu-se de um caráter autoritário. Além de enfatizar a manutenção da ordem e disciplina, demonstrava uma nítida preocupação com a oferta de formação cívica dos estudantes.

As mudanças efetuadas pela referida legislação procuraram atender às exigências dos empresários ligados ao regime militar, que viam a educação superior como um comércio; sob forte influência dos acordos entre Ministério da Educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o Brasil adotava o “economicismo educativo” calcado nos pressupostos da chamada “Teoria do Capital Humano”. Nesse período, inaugurou-se a fase tecnicista da educação no Brasil; baseada na necessidade de “modelar o comportamento humano” através de técnicas específicas; essa teoria abordava os conteúdos através do ordenamento lógico e psicológico das informações (FREITAG, 1986).

Vale acrescentar que, entre 1968 e 1971, tivemos a promulgação da Constituição de 1967, com a devida emenda de 1969. Essa Constituição, embora sob o clima do regime militar, declarava que a “educação era um direito de todos e dever do Estado”, tornando a frequência obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos. Nela vamos encontrar o fortalecimento do

ensino privado, a limitação da liberdade acadêmica, a diminuição do percentual de receitas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino e a introdução do ensino de Educação Moral e Cívica. Predominou a racionalidade tecnocrata esvaziando as salas de aula de conteúdos e questionamentos, formando cidadãos passivos.

A Constituição de 1967 definiu e redefiniu a educação como direito de todos, tornando a frequência escolar obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos. As diferenças entre a Constituição de 1967 e a de 1946 são pequenas em dispositivos de ordem geral, como a declaração do direito de todos à educação, o tratamento do ensino religioso, a realização de concurso público para a admissão, a liberdade de cátedra, a organização dos sistemas de ensino e a obrigatoriedade de assistência educacional aos alunos carentes.

Dentro desse enfoque, foi elaborada a reforma do ensino primário e médio por meio da Lei nº 5.692/1971, que trouxe alterações radicais na política educacional e estabeleceu mudanças no ensino de 1º e 2º graus, designando um ensino tecnicista para atender ao regime vigente voltado para a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Esta lei estendeu a obrigatoriedade para todo o ensino de 1º grau em oito anos, unificando os antigos primários e ginásio. Também obrigou compulsoriamente a oferta do 2º grau voltado para o ensino profissionalizante. A profissionalização compulsória no ensino do 2º grau tinha como objetivo oferecer uma habilitação profissional para que um grande contingente de mão de obra pudesse ingressar no mercado de trabalho. Devido às condições físicas e materiais das instituições escolares, bem como à realidade de escassez nos recursos financeiros destinados à educação, essa lei não logrou êxito e se restabeleceu a modalidade de educação geral.

As instituições particulares, ao ofertarem com maior afinco o ensino propedêutico, reforçavam o dualismo do ensino brasileiro. Para os jovens da elite, era propiciado ensino voltado para as universidades, enquanto os estudantes das classes menos favorecidas eram submetidos ao ensino profissionalizante, a fim de servirem posteriormente como mão de obra barata.

Além disso, a referida lei transformou o modelo humanístico científico em científico tecnológico, voltado para a formação de mão de obra. Essa política incorporada pelo Estado procurou difundir uma concepção produtivista para moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista.

A reforma da LDB nº 5.692/1971, ao propor a universalização do ensino profissionalizante para as camadas populares, almejou o esvaziamento dos conteúdos e das discussões políticas, tratando a educação como questão exclusivamente técnica. Essa lei não

logrou êxito principalmente em razão da escassez de recursos financeiros e humanos para adaptar o sistema às exigências de ensino profissionalizante.

Nos anos de 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo central a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o ensino fundamental deveria ser obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos; previu também a universalização progressiva da gratuidade do ensino médio e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A nova lei estabeleceu novas porcentagens mínimas de arrecadação de impostos para serem aplicados na educação: 18% para a União e 25% para os estados e municípios.

Com o processo de redemocratização do país nos anos de 1980, que culminou com a nova Constituição Federal de 1988, ampliaram-se as discussões sobre educação, fazendo surgir um embate entre um projeto de LDB coletivo, de participação popular, e um documento elaborado pelo senador Darcy Ribeiro e articulado com o Poder Executivo. Diferentemente do processo de elaboração e aprovação da Lei nº 4.024/1961, em que apenas liberais e conservadores debateram a questão educacional, o Projeto de Lei nº 9.394/1996:

[...] teve ampla representatividade da sociedade acadêmica do país, traduzida pelos fóruns estaduais e municipais que se constituíram como desdobramentos do Fórum em Defesa da Escola Pública. Uma vez conseguida a aprovação na Câmara dos Deputados (1993), o projeto seguiu para o Senado Federal; entretanto, ao dar entrada naquela casa – *desta feita já em forma de Substitutivo – o Substitutivo Cid Sabóia que expressava as propostas oriundas dos diversos fóruns realizados, sofreria uma disputa acirrada com o projeto do Senador Darcy Ribeiro, que, por sua vez, expressava a articulação da base governista tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados.* Após Fernando Henrique Cardoso assumir a Presidência do país, a matéria passou a ser apreciada, sendo o seu relator na Comissão de Constituição e Justiça o próprio Senador Darcy Ribeiro, *que, através de manobras regimentais, conseguiu que o projeto de sua autoria substituisse aquele apresentado na Câmara dos Deputados; passando as propostas originárias dos Fóruns Educacionais a meras emendas textuais;* ainda assim, conseguidas por intermédio de lobistas. (FREITAG, 1986, p. 60, grifos nossos).

Mediante uma breve análise contextual da Lei nº 9.394/1996, podemos perceber a existência da fragmentação da organização educacional no país, inclusive com forças contraditórias e correntes ideológicas opositoras no seio de sua formulação e aprovação. Contudo, o relator da legislação educacional, através de desvio de conduta ética, conseguiu a aprovação da matéria de sua autoria em detrimento das propostas originárias dos fóruns educacionais, providas das discussões e debates dos segmentos sociais.

A LDB nº 9.394/1996 inovou ao expandir o conceito de educação, colocando-o para além dos limites da escola, ampliando para os processos que se desenvolvem na vida

familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. No entanto, as diretrizes contidas na referida lei disciplinam a educação escolar, nos níveis de ensino da educação básica e da educação superior, nas modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica).

Quanto aos fins da educação, a LDB atual comunga com o texto da Carta Federal de 1988, reforçando a ideia de que a educação deve estar voltada para o preparo da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino deve estar pautado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar, liberdade de aprender, pesquisar e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade, apreço à tolerância, valorização do profissional de educação, gestão democrática de ensino público, garantia do padrão de qualidade, valorização das atividades extraescolares, etc.

Com relação à organização da educação nacional, a LDB nº 9.394/1996 designa que deve ser em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, sendo responsabilidade da União garantir o ensino profissional técnico de nível médio, o ensino profissional tecnológico e o ensino superior nas instituições federais; do Estado oferecer o ensino fundamental, mas assegurar prioritariamente a oferta do ensino médio; e do município oferecer a educação infantil em creches, mas assegurar prioritariamente o ensino fundamental. Cada instância possui sua competência prioritária, só podendo atender às demais demandas de outros níveis de ensino após o atendimento pleno de suas necessidades prioritárias.

No aspecto de financiamento da educação, a LDB nº 9.394/1996, no artigo 69, define que a União aplicará nunca menos de 18% das receitas resultantes de impostos e que os estados e municípios aplicarão 25% das receitas resultantes de impostos.

Sobre a educação básica, a LDB nº 9.394/1996 traz, no âmbito da legislação, avanços significativos. Como exemplos, podemos citar: a inclusão da pré-escola como parte do ensino obrigatório; a educação infantil gratuita a partir de 5 anos de idade; o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência na rede regular de ensino; o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para aqueles que não concluíram em idade própria; a garantia dos 200 dias letivos e 800 horas; a disciplina de Artes como componente curricular obrigatório na educação básica; o estudo obrigatório da história da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, entre outros avanços.

Porém, existem lacunas entre a legislação e o seu cumprimento. Além disso, o ideário de equidade e qualidade do ensino não está sendo contemplado, visto que ainda existem disparidades nas condições físicas, pedagógicas e de gestão escolar tanto nos sistemas

de ensino quanto nas escolas, que contrariam o padrão de qualidade defendido pela lei, bem como ampliam e aprofundam as desigualdades sociais no país.

Nos anos de 1990, ocorreu a mudança desse eixo, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade. O ideário da política educacional deslocou-se para a busca de maior eficácia e eficiência via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços. Vale salientar também que a mudança de eixo diz respeito aos ditames dos organismos internacionais (Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) que passaram a dirigir as políticas educacionais, principalmente nas diretrizes curriculares e nas avaliações externas, como mecanismos de controle educacional.

Ainda nessa década, teve início a discussão internacional sobre o Plano Decenal para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Em 1993, o plano foi editado. Tal plano traçava um diagnóstico da situação do ensino fundamental e delineava perspectivas no sentido de atingir a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo. Alguns autores admitem que esse plano foi formulado mais em função de atender às condições dos organismos internacionais de obtenção de financiamento para a educação.

Em seguida, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados e apresentados dois projetos de PNE nas casas legislativas, um construído pela sociedade civil e outro elaborado predominantemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As discussões se prolongaram por algum tempo, e o projeto de lei formulado pela sociedade civil, embora com alguns apêndices do documento elaborado via MEC/Inep, tendo sido aprovado apenas em 2001.

Em 2001, foi aprovado pelo Congresso Nacional o PNE pertinente ao decênio 2001-2010, que teve os seguintes objetivos: elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso, permanência e sucesso escolar; valorização dos profissionais da educação; e democratização da gestão do ensino público, diferenciando-se dos demais planos por seis aspectos básicos:

a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução. (DIDONET, 2000, p. 11).

O PNE 2001-2010 apresenta 20 metas e respectivas estratégias atinentes ao acesso, à valorização dos profissionais, à gestão democrática, à avaliação, à diversidade e ao financiamento da educação. Cobre, portanto, todos os níveis e as modalidades de ensino, como também aborda questões cruciais para o desenvolvimento da educação básica e da educação superior orientadas pelo social.

Nesse contexto, várias iniciativas merecem destaque, em especial a elaboração de uma proposta de reforma universitária, a avaliação da educação superior, a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a implementação de políticas de ações afirmativas, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a instituição da política nacional de formação do magistério da educação básica e a estruturação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tais iniciativas passaram a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo lançamento ocorreu em 2007, que se articula ao PNE.

Esse plano consistia em ser um plano de Estado, sendo decenal, o que significa que ultrapassa governos. A instituição do sistema nacional de educação figurava entre suas metas, porém, passados os dez anos, tal meta não foi atingida. Também a matrícula e a conclusão do ensino médio, ao invés de aumentar, decresceram. Não logrou êxito no combate ao analfabetismo e no aumento dos anos de estudos de escolaridade obrigatória. Por outro lado, algumas metas foram conquistadas, como a definição custo/qualidade por aluno, a implementação do Fundeb¹⁰, a Lei do Piso Salarial para os professores, a universalização do ensino fundamental, a ampliação do número de vagas na modalidade de educação profissional técnica e nível médio, o aumento vigoroso de matrículas na educação profissional, entre outras. Muitas das metas não foram atingidas em decorrência dos recursos escassos destinados à educação.

O PNE foi aprovado em 2014 e ficará em vigor até 2024. Traz como desafios, no âmbito geral, problemas relativos: à universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade; à ampliação igualmente da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação, passando pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e culminando tanto no asseguramento

¹⁰ “O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal” (BRASIL, 201-, s.p.).

de condições para a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação, agora para os almeçados 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Uma importante lição a ser extraída desse curto histórico de construção de planos de Estado para a educação, com muitos percalços, conflitos e embates, é que a participação social, em seu processo de elaboração, gera compromissos e responsabilidades com o planejado: compromete os governos com sua execução e a sociedade, de maneira geral, com seu acompanhamento e monitoramento.

A política em curso no Brasil sofre influências dos organismos internacionais, tendo como marco metodológico a teoria neoclássica da administração, em que a escola é vista como empresa. Há uma tendência à supervalorização da vinculação entre educação e produtividade entrando em desacordo com parte do texto da LDB nº 9.394/1996, que defende a educação voltada para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Percebemos que a política educacional brasileira vigente funda-se nas orientações dos organismos internacionais mediante a centralização das decisões, a descentralização das ações, a autonomia relativa das escolas, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados escolares.

Assim, a política educacional brasileira, marcada por várias reformas, chega ao século XXI com a meta de erradicar o analfabetismo e estender a educação de qualidade para todos. Ao lado disso, a universalização do acesso à educação resultou na maior oferta de serviços educacionais pelo poder público, todavia com o achatamento dos custos empregados, colocando em risco a tão propagada qualidade do ensino. O Estado neoliberal passa a ser mínimo para as políticas sociais, mas busca maximizar seus resultados educacionais através das avaliações educacionais.

Nessa direção, as políticas nacionais de avaliação educacional se impõem como forma de monitoramento e direcionamento dos objetivos de aprendizagem preestabelecidos. O modelo de educação de qualidade está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmios ou sanções, na dependência dos resultados obtidos. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Com efeito, a escola é atravessada pelas leis do mercado, sendo consideradas escolas eficazes as que alcançam as metas estabelecidas e ficam no topo do *ranking*. Ao contrário desse padrão, as escolas são estigmatizadas e tendem a sofrer as consequências simbólicas da política de responsabilização *low-stakes*. Os supostos básicos do bom

funcionamento escolar são, muitas vezes, comparados às características das instituições de ensino de iniciativa privada, sendo a escola particular um *standard* a ser seguido.

Dissemina-se a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público. Esse discurso já tomou conta dos corredores do sistema gerencial de ensino brasileiro, bem como das escolas. Prega-se, portanto, a redução dos gastos públicos baseada na lógica de mercado, eficiente e ágil, capaz de oferecer serviço educacional de qualidade, voltado para a eficiência, o mérito e o sucesso escolar.

Esse discurso já entrou na pauta da agenda legislativa brasileira, através do Projeto de Lei nº 7.420/2006, que “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”, de autoria da deputada Raquel Teixeira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de Goiás. Trata-se de mais um mecanismo de controle e responsabilização, via avaliação em larga escala, típico das reformas empresariais na educação, que tende a gerar mais pressão sobre as escolas e os professores.

Em junho de 2017, a comissão especial aprovou a Lei de Responsabilidade Educacional, que designa:

Pelo texto aprovado, caberá ao Conselho Nacional de Educação estabelecer os parâmetros que serão levados em conta para analisar a educação infantil, os ensinos fundamental e médio e a educação de jovens e adultos, depois de ouvir as várias instâncias da área educacional. Entre os itens sugeridos na proposta estão a infraestrutura das escolas, a adoção de planos de carreira para o magistério e uma política de formação continuada para os profissionais de educação. Também está prevista a articulação da escola com o Conselho Tutelar da região para investigar maus-tratos aos alunos no ambiente familiar e faltas injustificadas [...]. Aprovados os parâmetros de qualidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o *Inep*, vai divulgar, a cada dois anos, os indicadores que deverão ser seguidos pelos gestores públicos para garantir a melhoria da educação básica. *Quem não comprovar que houve avanços será enquadrado na Lei de Improbidade Administrativa e poderá ter punições, como a perda da função pública e a suspensão dos direitos políticos por até 5 anos.* (BRASIL, 2017a, s.p., grifo nosso).

Assim, os indicadores educacionais, seja no âmbito dos resultados internos da escola (aprovação, reprovação e evasão), seja no âmbito dos resultados das avaliações externas, consolidam-se como alvo central da atual política educacional brasileira, cambiando a função primeira da escola para a racionalidade técnica e para a apreensão de comportamentos e habilidades pragmáticas que convêm ao modelo produtivo, em vez de instrumentalizar o indivíduo para se assumir como um cidadão de fato, de direito e de deveres e sobretudo como agente mobilizador do espaço em que vive e convive, com destreza para pensar, analisar, criticar e agir em favor da transformação social.

Há que se ressaltar que o fator político se manifesta de forma indutiva e diretiva, com os vieses que convêm ao mercado e aos interesses da classe mandante. Ou seja, a escola

pública e toda a sua constituição física, organização hierárquica, formulação do currículo e o próprio ato educativo trazem em seu bojo muito do poder hegemônico como elemento mantenedor do *status quo* dominante.

Nos últimos anos, particularmente pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, estamos assistindo à implantação de um emaranhado de medidas educacionais sem a plena participação popular no processo decisório, bem como sem a escuta dos sujeitos educacionais a respeito das necessidades reais da escola e do processo de escolarização. A reforma do ensino médio¹¹ e a criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹² são exemplos práticos e atuais dessas políticas que chegam ao microespaço da sala de aula retendo a autonomia e a liberdade de cátedra do professor, retirando componentes curriculares, diminuindo a carga horária de disciplinas de caráter mais reflexivo e criativo, redirecionando o currículo e a avaliação escolar e valorizando a formação técnica e reprodutivista dos mandos do capital. Esses desmandos têm sido recorrentes no país, trazendo mal-estar para a prática docente e, por conseguinte, reverberando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A pressão por resultados eficazes em conjunto com os contrassensos das reformas educacionais contemporâneas acaba por adoecer os professores, categoria essa desvalorizada pelo poder público.

Percebemos que, ao longo desses anos, o país não teve uma política educacional de governo consistente, visto que os recursos financeiros destinados à educação sempre foram escassos, também não houve uma continuidade das medidas, além do constante adiamento do enfrentamento dos problemas nessa área. As prioridades educacionais (estrutura física e organizacional das escolas, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, condições de trabalho docente e valorização financeira do professorado) são obscurecidas, negligenciadas e proteladas. Com efeito, resta a precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2011).

¹¹ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, s.p.).

¹² “É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes” (BRASIL, 2018, s.p.).

A precarização estrutural e pedagógica, ou melhor, o sucateamento do serviço público educacional serve de argumento auspicioso para defender o modelo de ensino da iniciativa privada. Na educação, os processos de privatização vêm avançando sob várias maneiras, por exemplo:

[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para ‘escolher’ em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores. (ADRIÃO *et al.*, 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 141).

O “modismo” da privatização nos serviços educacionais advindo do ideário neoliberal traz a promessa de aliviar os custos da educação para os orçamentos públicos. No entanto, sabemos que existem interesses bem maiores das corporações empresariais no ramo dos negócios educacionais que estão lucrando com essa comercialização transfronteiras e pós-nacional, exemplo disso é a atuação comercial dos grupos empresariais na educação e sua vinculação com o capital financeiro. Hoje, na Bolsa de Valores, há seis grupos que prestam serviços educacionais, sendo pelo menos quatro deles de educação superior: Kroton, Ser Educacional, Ânima e Estácio de Sá. Dois são exclusivamente sistemas de ensino e editoras, que são: Bahema e Somos.

Em termos de ativos financeiros, a Kroton é o maior grupo educacional do mundo. Na educação superior são 877 mil matrículas, dado de 2016. O que a Kroton fez foi adquirir todas essas ações da Somos, que é a majoritária da Tarpon, um fundo de investimento, o mesmo que controla a BR Foods. A Kroton já era gigante. Ela tem o dobro do tamanho de qualquer outro grupo, apresentando praticamente o dobro da Estácio de Sá, por exemplo, que tem 436,3 mil matrículas. A terceira é a Universidade Paulista (Unip), que tem 403 mil matrículas num universo de 6 milhões de matrículas no setor privado (ALLAN KENJI, 2017).

Os fatores que determinaram essa mudança de prioridade da Kroton estão relacionados às alterações na educação básica no Brasil, como a reforma do ensino médio e a criação da BNCC, e também ao processo de financeirização do capital na educação. A Kroton sempre atuou na educação básica. Ela é o antigo grupo Pitágoras, fundado em 1966. O que a gente está vendo agora é uma mudança de estratégia da Kroton.

A minha hipótese, pelo que eu tenho visto dos relatórios para os acionistas, é de assumir o chamado mercado *premium*, que são as escolas de renome cujo público-alvo são as frações mais altas da classe trabalhadora ou a burguesia com

mensalidades de R\$ 2 a 3 mil por mês, e controlar o mercado de editoras e sistemas de ensino. (ALLAN KENJI, 2017, s.p.).

Assim, observamos que o ideário da política neoliberal advoga a favor da privatização dos serviços educacionais, visto que o mercado educativo é cada vez mais crescente e lucrativo. “A educação é o mais vasto mercado do planeta, aquele que cresce mais rápido e onde os atores atuais não respondem à demanda”, consoante Glen Jones (1998 *apud* LAVAL, 2004), criador americano de um império de multimídia educativa.

Desta feita, é imperativo manter os direitos educacionais adquiridos, contemplar novos outros direitos latentes e buscar superar o ideário de política neoliberal que prioriza atender às exigências do mercado, reverberando num ensino produtivista, acrítico e alienante, para fins da empregabilidade. Cada vez mais, a educação precisa ser pensada na perspectiva de formação cidadã, levando em conta a formação integral do indivíduo, em seus aspectos físico, cognitivo, social, moral e ético. Para esse conteúdo, nós, pesquisadores e professores, estudantes e sociedade civil organizada, precisamos fazer frente aos reformuladores empresariais, ser resistentes e lutar contra a desregulamentação e desqualificação dos serviços e políticas públicas educacionais (FREITAS, 2000).

Na seção a seguir, explanamos sobre os modelos de gestão educacional e a caracterização da gestão escolar. Vale considerar que nossa discussão está voltada para o serviço educacional ofertado pelo poder público.

2.2 Modelos de gestão educacional e a caracterização da gestão escolar

No campo educacional, nos anos de 1980, a expressão “administração” foi substituída por “gestão” não apenas na condição terminológica. Segundo Silva Júnior (2002), tal alteração diz respeito ao novo paradigma que surgiu a fim de estabelecer na instituição de ensino uma organização participativa, a partir da dinamização de rede de relações que ocorre dialeticamente no seu contexto interno e externo. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. Tradicionalmente “[...] caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, 2000, p. 57).

Já a palavra portuguesa “gestão”, em seu sentido original, expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerir uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais,

em virtude da finalidade, estrutura pedagógica e relações internas e externas do ambiente escolar. A perspectiva de gestão, no caso da educação, abrange uma série de concepções não abarcadas pela administração educacional. Podem-se citar, dentre outros aspectos: democratização das organizações e demanda de participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão nos destinos do estabelecimento de ensino e de seu projeto político-pedagógico, bem como a dinâmica das relações interpessoais da organização.

Essa substituição conceptual reflete as transformações de um determinado contexto histórico e suas reformas educacionais implementadas em âmbito mundial, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, para os quais os governos objetivaram dar autonomia administrativa e financeira através da participação da comunidade nos colegiados.

Borges (2004, p. 78) relata que: “[...] na América Latina as agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial, tiveram papel fundamental nessas mudanças, através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional”. O referencial dessas mudanças é a lógica da economia privada, que orientou as reformas educacionais, inclusive com a importação do modelo de administração privada para a administração pública, como, por exemplo, por meio do predomínio da noção de gestão sobre a de administração. Conforme Silva Júnior (2002), todo arcabouço teórico da “ciência da administração”, se ela existir, foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. Ou seja, a transposição do modelo de gestão da área da administração para a área da educação estaria ocorrendo com a prevalência de práticas do setor privado. No entanto, esse pressuposto não é consenso entre os pesquisadores educacionais, visto que:

Para alguns, esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola. (LÜCK, 2010, p. 112).

Apesar das discordâncias, podemos afirmar que a substituição do termo “administração” por “gestão” é oriunda de uma passagem histórica compatível com o contexto econômico, político, cultural e social.

Adiante, já apropriados das atuais denominações “gestão educacional” e “gestão escolar”, partimos do entendimento de que a organização educacional e suas outras designações no espaço da micropolítica se desenvolvem em consonância com as atividades materiais e objetivas nas quais os sujeitos sociais atuam, ou seja, a gestão da educação mantém relação direta com o modelo de produção vigente da sociedade.

Após a exposição dessa premissa básica, consideramos importante mencionar a diferenciação entre os significados de gestão educacional e gestão escolar. Conforme Vieira (2007, p. 16), “[...] é pertinente dizer que a gestão educacional refere-se ao âmbito do(s) sistema(s) educacional(is) e a gestão escolar, aos estabelecimentos de ensino”. Apesar de existir uma relação mútua entre as designações da gestão, cada uma possui sua especificidade. A gestão educacional ocorre no espaço da macropolítica, designa a estrutura e o funcionamento do sistema, por meio das diretrizes, orientações e definições das políticas educativas envolvendo as questões de planejamento, ensino, avaliação, como também do financiamento dos programas de acesso, permanência e sucesso escolar. Já a gestão escolar ocorre no ambiente da micropolítica, atua nas ações cotidianas voltadas para o ensinar e o aprender, direcionando os dirigentes da escola, professores, alunos, funcionários e comunidade educativa no que tange às atividades de ensino e aprendizagem, na garantia do direito à educação prescrito na LDB.

Contudo, ambas possuem uma estreita correlação, visto que a aplicabilidade da gestão educacional incide diretamente no âmbito da escola, especialmente no ato educativo (planejamento, ensino, currículo, avaliação); por outro lado, os resultantes da gestão escolar (indicadores educacionais) redundam em designações e orientações para a formulação e/ou consolidação de políticas públicas pelo sistema educacional. Assim, percebemos que a escola é o ponto central das políticas, é a unidade básica e o espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo.

A escola situa-se entre as políticas educacionais, as formas de organização do sistema e a gestão escolar. Há uma relação mútua entre a sociedade, os sistemas de ensino, a escola e os sujeitos educacionais como uma espécie de uma engrenagem da máquina social.

Dito isso, vamos avançar com a ideia de que:

No complexo da educação, a organização escolar tem por base: a forma como evolui a economia, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola; a forma como a evolução cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer; a forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino [...]. O legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo os valores da camada que ele representa. (ROMANELLI, 1993, p. 14).

Nesse aspecto, apresentam-se os elementos Estado e sociedade. De acordo com Gramsci (1975), o Estado é uma instância superestrutural que engloba a sociedade política – lócus de dominação pela força e pelo consentimento – e a sociedade civil – lugar desta dominação pelo consentimento. Então, podemos resumidamente dizer que o Estado é o poder

político organizado no interior da sociedade civil que exerce controle quase total sobre a vida das pessoas. Ademais, “[...] o Estado não é um juiz neutro e muito menos um árbitro a favor do bem-estar dos cidadãos. Não é também uma ferramenta de uso exclusivo das classes dominantes para satisfação de seus caprichos ou efetivação de suas intencionalidades” (CASTRO; STAMATTO, 2015, p. 44). O Estado é, ao mesmo tempo, hegemonia e controle. A hegemonia pode ser vista na sua capacidade de influenciar a sociedade como um todo, de arbitrar os conflitos tanto entre as classes sociais como os conflitos de classe, mantendo o controle e, de certa forma, uma coesão social. O poder político que o constitui, por sofrer e exercer influências da base econômica, possui autonomia relativa, isto é, a autonomia do Estado resulta da relação dialética de determinar e ser determinado pela base econômica. É nela, na sociedade, que se desenrolam as relações sociais e as ideologias contraditórias, sendo a sociedade civil cenário da luta entre as classes sociais.

Desta feita, conhecer o Estado requer também o conhecimento da sociedade e a sua relação com ele, em tempos e espaços distintos. A sociedade brasileira contemporânea vive sob a égide do modelo econômico capitalista, que traz o germe da exploração e da dominação por se fundamentar na propriedade privada, no acúmulo de riquezas pela classe dominante e na exploração e alienação do trabalho humano.

Historicamente as exigências do capital interferem na organização da sociedade, especialmente na constituição do modelo de Estado, em seus padrões de administração pública e nos gastos destinados à área social. Nesse ponto do nosso trabalho, iremos nos deter a revisitar os modelos de Estado, suas configurações administrativas no âmbito da gestão educacional, bem como a caracterização da gestão escolar, dos anos de 1970 aos dias atuais.

Até meados da década de 1970, imperou a concepção de Estado intervencionista, conhecido também como Estado de bem-estar social (*welfare state*), que tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação, etc.) para atender às necessidades básicas da população. Essa dimensão era a *keynesiana*, caracterizada pela ativa intervenção estatal na economia, buscando garantir o pleno emprego e atuar em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional. O modelo de Estado *welfare state* correspondia à esfera social; na época, era adotado em maior ou menor grau nos países desenvolvidos.

Nesse período, o modelo de produção, denominado taylorista/fordista, possibilitou a reorganização do capital, com o trabalho repetitivo na cadeia produtiva e suas formas de gerência do tempo e das tarefas. Os princípios da administração científica idealizados por

Taylor ao processo de trabalho influenciaram na produtividade e lucratividade, marcando uma fase áurea do sistema capitalista.

[...] as ideias de Taylor se configuraram em um influente tratado, publicado em 1911, que descreve como a produtividade do trabalho pode ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada fase do processo de trabalho em seus elementos mais simples, tornando o trabalho fragmentado, segundo padrões rigorosos de tempo e de estudo do movimento. (HARVEY, 1993 *apud* ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 84).

Conforme Araújo e Castro (2011), em consonância com o Estado do bem-estar social, a administração pública, relativa ao funcionamento interno da organização dos serviços públicos, adotava o modelo burocrático *weberiano*, ao qual cabia o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental.

No Brasil, especificamente no decorrer do período ditatorial, de 1964 a 1980, vigorou o padrão de gestão burocrática, em que havia uma estrutura hierárquica de poder impedindo a participação igualitária dos demais segmentos institucionais nas decisões organizacionais. Conforme asseveram Ruiz e Marinheiro (2015, p. 611, grifo nosso), no âmbito educacional, nesse período, o MEC sofreu fortes influências do ideário norte-americano:

Por meio dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United State Agency for International Development (Usaid), muitos professores eram enviados aos EUA para se apropriarem das formas de organização do trabalho no capitalismo. Retornavam ao Brasil *para difundir as técnicas de controle pleno e absoluto do trabalho, sobre a força de trabalho dos professores*. Isso se estendia desde o planejamento do processo de produção até as operações e atividades realizadas pelos trabalhadores, nas suas atividades cotidianas. Havia um esforço de organizar a produção de forma científica, pautada nos estudos da administração científica de Taylor.

O modelo de gestão educacional burocrática incide na organização do trabalho administrativo e pedagógico das escolas, o qual se pauta na estrutura verticalizada do poder, em que as decisões sobre os cotidianos das instituições são tomadas de forma centralizadora, sob o domínio dos dirigentes. Desse modo, esse modelo incide no espaço da gestão escolar, caracterizando-a como: organização em que prevalece a tomada de decisão centralizada na “mão” da direção, de forma verticalizada, numa realidade objetiva, neutra, técnica, funcionalista, em que se busca a racionalização de recursos de meios compatíveis com os fins visados e a devida adequação dos recursos objetivando melhores resultados educacionais; portanto, “[...] pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (LIBÂNEO, 2001, p. 1). Essa caracterização de gestão escolar diz respeito à concepção técnico-científica, que se baseia:

[...] na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho, à eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. Algumas características desse modelo são: • Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas). • Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. • Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Vale acrescentar que, na gestão escolar técnico-científica, o capital exerce uma força sobre a atividade produtiva, em que a organização escolar materializa a divisão técnica do trabalho, com a separação entre aqueles que ordenam e os que executam as tarefas a fim de garantir a apreensão e a otimização de resultados educacionais. Nessa versão, a gestão escolar utiliza-se da divisão técnica do trabalho, das funções burocráticas, da hierarquia de cargos e chefias, volta-se à orientação do planejamento e do monitoramento das ações organizacionais, atendendo ao padrão técnico-administrativo com vistas a atingir resultados educacionais exitosos. Sendo assim, esse modelo é destituído de uma visão humanística, visto que dá ênfase às funções e tarefas a serem executadas.

Apesar de esse modelo parecer falido ou em desuso, vamos perceber que, ao longo da descrição dos demais, algumas de suas características estão presentes em outros modelos de gestão educacional e escolar, fazendo-nos entender que não há um modelo de gestão padrão, mas sim uma miscelânea, e que, em cada período histórico, prevalecem perspectivas de gestão educacional que se coadunam com o contexto econômico e as exigências sociais vigentes.

O episódio da crise mundial do petróleo, nos anos de 1970, causou um estágio de recessão que afetou o desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos e, por conseguinte, dos países periféricos. Os governos tinham menos recursos e mais déficits. Com efeito, o corte de custos virou prioridade (ABRUCIO, 1997). Nesse momento de escassez, o Estado foi o principal afetado, entrando numa grave crise fiscal. Na administração pública, Thatcher e Reagan advogavam em seus discursos pela redução dos gastos com o pessoal como uma estratégia de superação da crise. Com a crise econômica de 1973, que gerou uma profunda recessão mundial, a lógica do Estado de bem-estar começou a dar sinais de fragilidade, visto que a validade desse modelo pesava aos cofres públicos (BAUER, 2013).

Ante tal cenário, especialmente os países periféricos, na tentativa de estabilizarem seus orçamentos, buscaram realizar cortes nos gastos públicos e parcerias financeiras com empresas privadas. Foi necessário recorrer a empréstimos externos, sendo o Banco Mundial (BM) um dos maiores concessionários de créditos para esses países. Em contrapartida, o BM impôs

algumas condições para a liberação dos empréstimos. Segundo Ruiz e Marinheiro (2015, p. 609), uma das concessões foi “[...] o redimensionamento do papel no Estado na economia de mercado, a fim de que esta instituição atendesse ao máximo o setor produtivo da economia”.

A partir dessa prerrogativa, o Estado do bem-estar social entrou em colapso e começou a se redesenhar um novo modelo: o Estado deve eximir-se da responsabilidade com o financiamento dos setores sociais, como educação e saúde – setores estratégicos para o desenvolvimento de uma nação –, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil na forma de privatização dos serviços públicos (ABRUCIO, 1997).

O fenômeno da globalização e todas as transformações tecnológicas que modificaram a lógica do setor produtivo, aliados ao quadro de crise fiscal, afetaram profundamente a configuração do Estado. Assim, por um lado, as formas de produção:

[...] têm implicações profundas. Uma produção mais flexível requer máquinas mais flexíveis e de finalidades genéricas, e mais operários polivalentes, altamente qualificados, para operá-las. Uma maior qualificação e flexibilidade exige que os operários tenham um grau mais alto de responsabilidade e autonomia. (CLARKE, 1991, p. 120).

Por outro prisma, tais mudanças exigiram um novo modelo de gestão do sistema produtivo; as formas de organização e produção passaram por uma reestruturação, evidenciando a óptica da eficiência, eficácia e produtividade. O modelo de produção flexível incutiu um novo modelo de gerenciamento, que acabou afetando a gestão burocrática dos serviços públicos. Assim, como salientam Araújo e Castro (2011, p. 7): “[...] a partir do pensamento liberalizante e privatizante de Hayek (1990) e Friedman (1985), a gestão pública burocrática, amplamente centralizada e autoritária, passa a ser questionada como ineficiente por alguns setores da sociedade, provocando novas diretrizes organizacionais”.

A partir da década de 1980, a lógica do livre mercado foi instaurada a fim de retomar o crescimento econômico e superar a crise. Com efeito, ocorreram mudanças nos meios de produção, na acumulação de capital, nos padrões de emprego e de empregabilidade, como também nas relações de trabalho. Para que houvesse a retomada do crescimento produtivo, bem como a elevação do acúmulo da lucratividade, países como a Inglaterra e os Estados Unidos adotaram a ideia de Estado mínimo, reduzindo a ação do Estado no setor público. Tais mudanças ocorreram porque:

A reestruturação capitalista pela via da internacionalização e globalização da economia acarreta profundas mudanças na configuração dos Estados nacionais e tais mudanças atingem principalmente a área de políticas sociais. O neoliberalismo é o modelo eleito ideal para a atualidade, pois nele se privilegiam as relações de mercado como reguladoras naturais da vida social. (GENTILI, 1998, p. 31).

A proposta central da reforma do Estado foi promover a integração da economia do país através da privatização de empresas estatais e abrir o mercado para a regulamentação das relações comerciais, desqualificando os serviços e as políticas públicas. Entra em cena o Estado que deixa as necessidades da população à mercê da regulação dos mercados, com a retórica da liberdade fantasiosa: denominado Estado neoliberal.

No neoliberalismo, as funções relacionadas com o bem-estar social devem ser reduzidas, desobrigando o Estado de prover os serviços de saúde, educação, segurança, previdência, etc. Na visão dos seus principais defensores, Friedman e Hayker, o Estado deve configurar-se fraco na área social e forte na área econômica, sendo capaz de garantir um marco legal adequado para se criarem as condições propícias à expansão do mercado.

O modelo neoliberal instalou-se no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1995, tendo como meta inserir os países periféricos na economia de mercado e erradicar a pobreza, sendo a educação uma importante área para atingir esse escopo. Contudo, o interesse é econômico, e não humanitário. As políticas neoliberais se contrapõem ao conceito dos direitos sociais e à obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal, visto que:

[...] o mercado, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de democraticamente atender direitos como o da educação, saúde e habitação. Direitos não são mercantilizáveis. O desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos. Os efeitos do abandono do Estado no campo da saúde e educação básica nos oferece um quadro perverso. (FRIGOTTO, 1994, p. 80).

Sendo o mercado o ente regulador e catalisador da organização social, vai se construindo socialmente a ideia de que o modelo de gestão gerencial, inspirado nas organizações empresariais, é mais ágil e eficiente e que, por isso, há grandes chances de apresentar um serviço de maior qualidade. Tenta-se disseminar a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público.

A ideia que prevalece é a de otimizar a força de trabalho e aumentar a produtividade, enfatizando os aspectos econômicos, com uma visão mercadológica e com foco nos resultados. Sendo assim, conforme afirmam Araújo e Castro (2011, p. 101-102 *apud* RUIZ; MARINHEIRO, 2015, p. 613):

[...] a gestão educacional, nessa perspectiva, deve ser realizada por meio do planejamento estratégico, o qual surge como fórmula para racionalizar os recursos financeiros, à imagem e à semelhança da empresa privada.

[...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 244).

A gestão no contexto neoliberal apresenta como paradigmas centrais a eficiência e os resultados; o modelo gerencial tornou-se inspiração para a implementação do novo paradigma de gestão pública na América Latina. Esse fato foi motivado por eventos internacionais que declinaram as diretrizes para a gestão educacional na América Latina, por exemplo: em 1989, ocorreu o Consenso de Washington; em 1990, a Conferência de Jomtien; e, em 2000, a Conferência de Dakar.

Destacamos o Consenso de Washington, conjunto de medidas políticas e econômicas traçadas por organismos internacionais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM – com vistas à estabilização e ao ajustamento da economia mundial, que enunciava medidas como: luta contra déficits públicos (corte de gastos), reforma para reduzir a progressividade fiscal, privatização de empresas públicas, liberalização do comércio e dos mercados de capital internacionalmente, minimização das condições para a entrada do investimento direto e desregulamentação dos mercados de trabalho internos. Vale salientar que o Consenso de Washington não se restringiu à economia. Tratava-se de uma reforma da máquina estatal, a qual abrangeu todos os serviços até então inerentes ao Estado.

A respeito das características desse novo modelo, Abrucio (1997) classifica-o em dois modelos: o gerencial puro, que busca a eficiência, apesar de não ser um conceito econômico; e outra variante, que, além de almejar a qualidade dos serviços prestados, busca também avaliar os prestadores do serviço. Esse último se desdobra na versão *accountability*, que se expressa pela descentralização das instâncias do poder público e da responsabilização dos sujeitos das instituições públicas. O Estado propaga a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribui maior autonomia às escolas, porém:

[...] essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras. (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 882).

De acordo com Cabral Neto e Castro (2007), a proposta é superar os antigos modelos centralizadores de administração, incorporando o modelo gerencial, o qual, com base na flexibilidade, passou a ser visto como o mais coerente para gerir a crise e retomar o crescimento.

A reforma do Estado e, por conseguinte, do modelo de gestão impactou substancialmente o âmbito educacional. Destarte, a crise educacional passou a ser vista não como uma crise causada pela debilidade de financiamento, dado que os *experts* apontavam que o problema educacional não era de investimento, mas de gerenciamento, realçando, assim, “[...] a

crise de qualidade expressa por um complexo problema administrativo cuja solução não requer um aumento de recursos, mas uma destinação mais eficaz dos mesmos” (GENTILI, 1998, p. 18).

A partir da última década do século XX, mediante as reformas na gestão educacional nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, a organização escolar sofreu mudanças tanto no viés ideológico quanto nas práticas organizacionais administrativas, financeiras e pedagógicas. As principais características desse novo modelo de gestão escolar são: flexibilidade, descentralização administrativa, racionalidade nos gastos, eficiência e controle de resultados, ou seja, trata-se de uma reforma que busca dinamizar o trabalho do setor público, tornando-o mais eficaz.

O modelo *accountability* escolar, embasado nas premissas da produtividade e da competitividade, chega ao âmbito escolar mais verazmente por meio dos instrumentos de avaliação externa com foco na melhoria dos indicadores educacionais. A centralidade dos sistemas de avaliação educacional, segundo Afonso (2010), resulta na indução de uma gestão organizacional gerencialista voltada para a eficácia e eficiência escolar mediante aferição nos testes padronizados.

Em concordância com Ravitch (2011), os mecanismos de avaliação externa adotados na atualidade, em especial no cenário da educação brasileira, acabam guiando e submetendo a gestão escolar à adoção sistemática da meritocracia e da produtividade no cotidiano da escola. Essa lógica gerencialista que vem sendo inflada na educação pública infelizmente não promove a autonomia dos professores e gestores, haja vista que caminha na contramão da descentralização do poder de decisão e responsabiliza os sujeitos escolares pelo desempenho insatisfatório dos discentes, principalmente os professores. Nessa perspectiva, a avaliação contribui para a solidificação de um modelo de gestão escolar gerencialista que acaba mantendo e/ou reproduzindo um modelo de ensino fragmentado, mecânico e vinculado à obtenção de nota.

Adversa a esse formato de gestão educacional, no âmbito da gestão administrativa das escolas, a gestão democrática dos sistemas públicos de ensino configura-se como um dos princípios constitucionais, podendo ser conferido no artigo 206 da Carta Magna de 1988, inciso VI, no qual declina que o ensino deverá ser ministrado com base na “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Essa normatização visa promover uma cidadania ampliada, em que todos os segmentos possam participar das decisões e das ações escolares, diferentemente dos processos clientelistas, autoritários e autocráticos de administração escolar.

O artigo 211 da CF/1988 diz que “[...] a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”; em termos

legais, os sistemas pressupõem órgãos administradores, instituições escolares e leis que regulem o funcionamento pleno dos diversos entes formadores. Essa política de descentralização é uma importante contribuição para a colaboração técnica, pedagógica e financeira, com vistas a facilitar a adaptação das peculiaridades de cada realidade. A partir da legalidade do regime de colaboração entre os entes federados, valoriza-se o ideário de democracia, descentralização e coparticipação.

A LDB nº 9.394/1996 vem para reforçar e pôr em prática os princípios constitucionais. As referências da vigente LDB à gestão democrática se tornam explícitas, por exemplo, no seu artigo 14, que diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A referida legislação preconiza que a democracia deve ser a principal “mola” para o funcionamento de uma escola. Assim, a gestão escolar terá como princípio a participação compartilhada dos diversos segmentos que compõem a escola: gestores, professores, alunos, pais, funcionários, de uma forma que todos tenham voz ativa. O envolvimento da comunidade nas decisões e ações escolares é de fundamental importância para diminuir a evasão, a repetência, o fracasso escolar e até mesmo a violência.

Sabemos que a construção da democracia se dá pelo contínuo esforço de se criar mecanismos e atitudes participativas e juridicamente efetivas a todos os cidadãos de direito, e o respeito às leis ou normas é decorrente da tomada de consciência – democracia não se impõe por leis, mas se constrói nas ações coletivas.

Nossas escolas são marcadas por ambientes paradoxais e ambíguos; são espaços onde predominam descompassos entre normas e práticas sociais; onde a igualdade legal mascara a profunda desigualdade moral e social. O senso de democracia que é pregado, muitas vezes, fica apenas no campo do discurso e se perde em ações unilaterais por parte de alguns gestores.

Diante dessa realidade, concordamos com Libâneo (2001) que uma escola democrática possui em essência uma gestão participativa, que descentraliza a condução do processo educativo. Outro preceito importante é compreender que a participação é uma força consciente, é um empenho que cria novas mentalidades, muda paradigmas, mas, para que isso ocorra, são necessárias atitudes coletivas de reflexão e crítica. É imprescindível que cada membro que compõe a escola assumam suas responsabilidades com ética, moral e bom senso.

Nesse sentido, para que a democracia ocorra na instituição de ensino, a comunidade escolar necessita estar disposta à mudança, ao diálogo e à participação. Caso contrário, o discurso se torna vazio e inconsistente. A relativa autonomia presente na escola pública é um canal que pode promover uma expressiva ruptura cultural organizacional e pedagógica em nossas escolas, rompendo o *status quo* predominante.

Outra questão importante é compreender que disciplina, organização, controle, estabelecimento de cronogramas e metas realistas são critérios e atitudes elementares que precisam ser definidos democraticamente para a realização dos planos de gestão escolar. Há de se convir que uma escola democrática tem que possuir autonomia, elemento integrante do ato pedagógico. Nessa direção, autoridade, sem os excessos do autoritarismo, qualidade e participação são alguns princípios basilares para a construção de um projeto democrático.

Segundo Rabelo (2009), a autonomia envolve quatro dimensões básicas que se relacionam e se articulam: *administrativa* (refere-se à possibilidade de elaboração e gerência de planos, programas e projetos; diz respeito à estrutura organizacional da escola); *jurídica* (poder da escola para elaborar, sem intervenções externas, suas próprias normas e orientações didático-pedagógicas); *financeira* (existência de insumos que possibilitem a escola funcionar; no caso das escolas públicas, envolve ainda a dependência financeira do poder público, o planejamento dos recursos financeiros, o controle de gastos e a prestação de contas); e a *pedagógica* (liberdade de traçar estratégias de ensino-aprendizagem sem os entraves da lei. Esta dimensão redesenha a função social da escola, pois dá oportunidade para a comunidade escolar reorganizar o currículo, tornando-o mais próximo da sua realidade).

A prerrogativa da gestão participativa instigou a criação dos conselhos escolares¹³, a fim de contribuir, por um lado, para a tomada de decisões e fiscalizar a sua execução, mas, por outro lado, para principalmente desresponsabilizar gradativamente o Estado de seu dever de financiador e executor das políticas públicas, passando esse a ser apenas indutor, fiscal e avaliador.

Ocorre que a legislação brasileira disciplina que a gestão deve proceder de forma participativa, democrática e autônoma, porém sua aplicabilidade, desde os sistemas centrais até a escola, é fortemente influenciada pelas diretrizes gerenciais. A condução dos serviços educacionais é distorcida, tendo em vista o gerencialismo dos recursos para a obtenção de

¹³ “Conselho escolar é um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola. Portanto, o conselho escolar deve ser fruto de um processo coerente e efetivo de construção coletiva” (MELO, 2014, p. 23).

resultados. “As influências fazem-se presentes na gestão escolar, entre outros, por meio da descentralização; na instituição dos colegiados; e na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola” (CASTRO, 2007, p. 131).

A ideia de gestão democrática, com a participação dos segmentos da escola no processo decisório, contrapõe-se ao aspecto centralizador do Estado, que não abre mão de elaborar as políticas em âmbito macro e de avaliar o desempenho das instituições acerca da aplicação delas.

Em suma, a versão do Estado neoliberal influenciou sobremaneira as instituições e serviços que dele fazem parte. O espaço da macropolítica, sistema educacional, e o da micropolítica, escola, não estão imunes aos seus efeitos. É notório que a gestão em educação, seja no âmbito macro ou micro, passa por um processo de mercantilização direcionado para os interesses do capital, os quais, dessa forma, desvirtuam e corrompem sua atividade-fim.

De um modo geral, atestamos que a gestão põe em prática as intencionalidades das políticas, o que significa dizer que a gestão concretiza os objetivos amplos ou específicos traçados pelo Estado e demais representações dele. Nesse sentido, a participação, a democracia e a autonomia, princípios defendidos no tocante à gestão educacional brasileira, tornam-se princípios emblemáticos, visto que o Estado supervaloriza o papel da avaliação educacional, configurando-se como Estado avaliador, que regulamenta, monitora e controla as políticas na área da gestão educacional. Há um hiato entre o que a LDB nº 9.394/1996 preconiza e o que ocorre no chão da escola, ou melhor, na gestão escolar.

O Estado avaliador monitora e controla as políticas educacionais por meio dos instrumentos de avaliação externa. Como observamos, a avaliação educacional serve como balizadora da gestão escolar, induz o ato de planejar, ensinar e avaliar, retroalimentando o círculo das políticas educacionais. É a vedete da gestão educacional brasileira na atualidade. Esse processo avaliativo das instituições de ensino público engendra uma perspectiva de gestão escolar gerencialista, voltada para o êxito e a eficácia escolar.

Por tamanha notoriedade, o construto avaliação será pauta da seção a seguir, merecendo de nós uma atenção especial, aprofundada e reflexiva sobre a “onda” frenética do ato avaliativo, associada às questões de política e gestão educacional, com o fito de obtermos uma melhor compreensão de seu atual papel na educação brasileira, especialmente no caso do Ceará, lócus de nossa pesquisa de doutoramento.



HÉLICE 3

3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

“Manhê! Tirei um dez na prova / Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova / Decorei toda lição / Não errei nenhuma questão / Não aprendi nada de bom / Mas tirei dez (boa, filho!) // Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci / Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi / Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci / Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.” (GABRIEL, O PENSADOR, 1995).

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão a respeito da trajetória histórica das gerações da avaliação educacional, bem como o predomínio do modelo *tyleriano* na formação da cultura avaliativa brasileira, especialmente a posição que a avaliação externa vem ocupando na educação nacional e seus reveses como ferramenta de controle e de regulação educativa. Nos subtópicos, abrimos espaço para a discussão acerca da nova “onda” da avaliação, que envolve responsabilização, prestação de contas e premiação escolar e vem fortalecendo a perspectiva economicista no chão da escola. Também tratamos sobre a política de avaliação no Brasil, situando historicamente o percurso das avaliações externas, bem como os ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 a respeito das práticas avaliativas.

3.1 Avaliação educacional: a evolução de conceitos geracionais e o predomínio da pedagogia do exame no Brasil

A avaliação é uma ação eminentemente humana, a qual se mistura ao cotidiano dos indivíduos, concebendo o ato de diagnosticar, selecionar, classificar, qualificar, comparar e atribuir um valor frente a um fato ou fenômeno, não se restringindo à verificação do rendimento escolar no contexto institucional da escola.

Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados. (VIANNA, 2000, p. 18).

Desta feita, a avaliação concentra-se em dois níveis: no âmbito interno, ou seja, na avaliação escolar, “[...] também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar” (SOUSA, 1994, p. 1); e no âmbito externo, conhecida popularmente por “[...] avaliação de larga escala como possibilidade de diagnóstico educacional, de orientação de políticas públicas” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 13).

A avaliação interna ou avaliação das aprendizagens, conduzida pelos professores ou pelos profissionais da educação, é uma prática educativa/formativa que envolve diagnóstico e tomada de decisão. Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem implica dois processos articulados: o processo de diagnosticar, que se constitui de uma constatação e de uma qualificação do objeto de avaliação. A constatação é o ato de conhecer e oferece a base para o diagnóstico. Já a qualificação não se dá no vazio, estabelece-se a partir de um determinado padrão ou critério que definimos. Após a qualificação, atribuição de uma qualidade positiva ou negativa da aprendizagem discente, a etapa seguinte é a tomada de decisão, ou seja, a orientação para novas possibilidades de aprendizagem. Nesse processo, o objetivo do ato de avaliar é diagnosticar a aprendizagem que está ocorrendo, levando em conta todos os elementos que estão envolvidos nos resultados da aprendizagem para tomar decisões que possam melhorá-los.

No entanto, a avaliação interna, desde os tempos mais remotos, vem sendo confundida com o ato de examinar. Conforme constam nos registros históricos da educação brasileira, no século XVI, o plano geral de ensino da Companhia de Jesus normalizava quanto à prova escrita, forma de correção, sabatina, competição, emissão de prêmios e/ou castigos. E,

no século XVII, John Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante, representante da reforma religiosa, em sua obra *Leis para a boa ordenação da escola*, trazia um capítulo sobre a normatização de provas e exames. Em ambos os documentos, encontram-se padrões de práticas de avaliação que remetem à ideia de examinar, ato autoritário (apresenta relação vertical entre professor e estudante), pontual (valoriza o rendimento final do discente), classificatório (possui uma escala de nota) e seletivo (exclui parte dos estudantes que não se enquadram no padrão) (LUCKESI, 2011).

Essa prática de examinar é disciplinadora, classificatória e punitiva, a qual está intimamente relacionada à concepção de educação tradicional, inviabilizando a “[...] reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos, e não ajuda este mesmo sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros [...]” (HOFFMANN, 1993, p. 87).

Segundo Hoffmann (1993), tal prática dá ênfase somente ao aspecto quantitativo, ou seja, o que importa é a quantidade de conteúdos e de acertos demonstrados pelos educandos, e não o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos. Dessa maneira, para Luckesi (2003), o conceito de avaliação traz o ato de avaliar com a função de prática de exames, em que apenas se verificam os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas e em que se valorizam, por conseguinte, os aspectos cognitivos com ênfase na memorização dos conteúdos.

Na história da educação brasileira, há toda uma tradição voltada à pedagogia dos exames, que privilegia a mensuração. A herança da avaliação como medida tem suas origens na pedagogia jesuítica e na pedagogia *comeniana*, a primeira por valorar a aplicação e correção ritualística da prova escrita, bem como o julgamento de valor através da emissão de prêmios, condecorações e/ou castigos, e a subsequente por instituir a proposta de ter um funcionário do poder público para aplicar as provas nas escolas a fim de averiguar a qualidade do desempenho dos educandos. Esses modelos pedagógicos evidenciavam a apreensão do conhecimento no aspecto quantitativo, classificatório e de controle (LIMA; MARINELLI, 2010).

No período da Idade Média, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador das primeiras escolas católicas, institucionalizou a prática do exame escolar numa perspectiva de maior controle dos educandos e da educação. Conforme Lima e Marinelli (2010, p. 90), Salle “[...] defendeu o exame como supervisão permanente e dimensão que permite o controle disciplinar do processo e a leitura de seus resultados”. A ideia desse modelo avaliativo ainda é bem comum na atualidade na prática do exame escolar.

Na medievalidade inexistia um modelo de avaliação educacional externa, os exames eram aplicados no âmbito escolar, especialmente nas instituições religiosas. Somente ao final do século XIX, os exames escritos passaram a ser revistos pelos três campos disciplinares: a Psicologia, a Sociologia e a Economia, que ajudaram a rever a tradição examinista. Mas, no Brasil, país periférico, o advento da avaliação educacional aconteceu tardiamente. Deve-se considerar que:

A avaliação começa a fazer uso dos testes escritos e orais. A mensuração legítima e justifica atos como admissão e demissão, premiações e sanções. É instaurada a meritocracia. Em torno do século XIX e até os anos de 1930, a avaliação segue com ênfase na psicometria e na aplicação de testes padronizados e objetivos que tinham cunho político e econômico. (PARENTE *et al.*, 2014, p. 89).

Ao final do século XIX, início de um período revolucionário no campo da Psicologia, desenvolveu-se uma atividade intensa conhecida como testagem, que se caracterizava pela aplicação de testes de rendimentos elaborados, baseados nas medições psicofísicas – capacidades sensoriais, tempos de reação – para estabelecer discriminações individuais. De acordo com Escudero (2003), nas primeiras décadas do século XX, evidenciou-se a predominância da psicométrica na Psicologia, contribuindo, sobremaneira, para a sua ascensão à categoria de ciência e, por conseguinte, permitindo criar as condições para uma fase científica de avaliação educacional em pleno processo de desenvolvimento e predomínio do sistema capitalista de produção.

Essa etapa teve como principais expoentes Alfred Binet (1857-1911) e Joseph Mayer Rice (1857-1934), epistemólogos que sistematizaram os testes de inteligência e ortografia na escola, como também Edward Lee Thorndike (1874-1949), que desenvolveu os primeiros instrumentos escolares de medida, uso de testes e métodos estatísticos na Psicologia.

Na França, no fim do século XIX, o psicólogo Alfred Binet criou testes para realizar triagem de jovens então diagnosticados com retardamento mental. Binet constatou que as técnicas elaboradas na Inglaterra e Alemanha eram ineficientes, por conta disso, originou o conceito de “idade mental” no início do século XX, com o objetivo de determinar o “quociente de inteligência” (QI). Nos Estados Unidos, Rice, em 1897, publicou o primeiro estudo – *The futility of the spelling grind* – sobre resultados de testes comparativos aplicados em escolas dos Estados Unidos com pretensões de fazer uma avaliação objetiva da educação escolar. A preocupação de Rice era o ensino de conceitos básicos, com a proposta de tornar as escolas mais competentes ou científicas. Edward Thorndike desenvolveu instrumentos escolares de medida, uso de testes e métodos estatísticos na Psicologia e na Educação para

validar a ideia de que a aprendizagem consiste na relação entre estímulos e respostas (SILVA; GOMES, 2018).

Até chegar a era contemporânea, a área da avaliação educacional sofreu profundas mudanças conceituais, indo da fase de hegemonia da pantometria¹⁴ e dos exames confundidos com as medidas à fase da psicometria¹⁵ e da docimologia¹⁶. O termo “avaliação educacional” como conhecemos hoje surgiu nos anos de 1934 a partir das ideias de Ralph Tyler (1902-1994), criador do modelo sistemático para verificação e concretização dos objetivos propostos. Segundo Depresbiteris (1989), a geração descritiva ou período *tyleriano* aportou rupturas de paradigmas conceituais ao libertar a avaliação do domínio da medida. Embora também utilizasse medidas educacionais, a concepção de *avaliação educacional por objetivos* trouxe uma nova visão de avaliação, tendo por base comparar os objetivos estabelecidos com os que foram realmente atingidos.

Tyler não admitia a identificação dos conceitos de avaliação e medida, usados quase como expressões sinônimas. [...]. Sua posição era, frontalmente, de recusa diante desse posicionamento, sendo a medida, especialmente a do rendimento escolar, apenas um momento do complexo processo de avaliação. Isso, entretanto, não significa que negasse a importância dos exames, dos testes e das provas. A sua preocupação com objetivos, por outro lado, ligava-se à sua própria concepção de objetivo, que seria transformação desejável nos padrões de comportamento dos alunos. (VIANNA, 2000, p. 53).

O projeto experimental de Tyler – *The Eight-Year Study* (1932-1940) – foi um importante estudo de avaliação longitudinal, na avaliação da eficiência diferencial de vários tipos de escola, que se distinguia aos testes padronizados referenciados a normas, visto que visava comparar os objetivos pretendidos aos que foram alcançados. “O esquema de Tyler supera, assim, o que vinha sendo até então adotado [...], que simplesmente comparava o desempenho entre grupos experimentais e de contraste” (VIANNA, 2000, p. 49). O foco de seu estudo era a verificação e concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. A eficiência estaria correlacionada ao cumprimento (resultado) do objetivo.

Nesse âmbito, a avaliação da escolarização consagra o paradigma da racionalização científica, até então utilizada nos processos industriais, e chega ao âmbito educacional voltada para o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, numa perspectiva utilitarista peculiar à indústria no século XX. Esse modelo de avaliação científica educacional marca o campo da educação na idade contemporânea, configurando-se pela:

¹⁴ Pantometria: (do grego *panto*: tudo): significa a medida de tudo (CROSBY, 1999 *apud* LIMA, 2010).

¹⁵ Psicometria: medição científica da inteligência humana (MACEDO; LIMA, 2013).

¹⁶ Docimologia: significa “medida por exame” (ou em latim *dakimê*), caracterizando a era dos testes em avaliação (MACEDO; LIMA, 2013).

Característica marcante da avaliação científica educacional contemporânea passa de um ambiente microavaliativo para um espaço microavaliativo, visando ao programa e à estrutura educacional como um todo, expandindo-se aos propósitos educacionais, dos currículos e suas relações com os sistemas sociais, econômicos e políticos. (DEPRESBITERIS, 1989, p. 5).

Para Tyler, representante crucial da segunda geração ou geração descritiva, a avaliação educacional centra-se na verificação periódica da eficiência e/ou ineficiência das escolas e sistemas de ensino. Ou seja, é um processo de investigação que busca identificar os pontos fortes e deficientes dos vários programas curriculares, com vistas a melhorá-los e, com efeito, valorar os princípios que alicerçam a atividade escolar (VIANNA, 2000). Suas ideias passaram a ser consolidadas e valoradas por outros educadores nos anos de 1950 nos Estados Unidos, fazendo com que os testes padronizados ganhassem notoriedade no âmbito educacional para a avaliação de programas curriculares.

A tendência norte-americana foi absorvida pelos autores brasileiros não somente na área de currículo, mas indiretamente com ajuda da propagação da obra de Bloom e seus associados sobre a avaliação do rendimento escolar e as taxonomias dos objetivos educacionais. Tais estudos serviram de orientações para o desenvolvimento de testes e medidas da avaliação da educação básica brasileira.

A avaliação, de acordo com o modelo *tyleriano*, baseado em objetivos comportamentais, e sua metodologia de análise quantitativa foram alvo de refutações e críticas. As contestações são diretivas quanto à ideia de restringir a avaliação aos aspectos rotineiros da mensuração, como também quanto à avaliação exclusiva em *goals* (objetivos).

Posições contrárias ao referido modelo foram anunciadas por Cronbach, epistemólogo da segunda geração que “[...] compreendia que a avaliação da eficácia do currículo deveria passar ao longo de sua estruturação, e não depois de sua conclusão” (VIANNA, 2014, p. 20). A crítica que Cronbach faz ao modelo *tyleriano* diz respeito ao aspecto limitado aos resultados finalísticos dos objetivos, pois defende o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem e considera que ela não poderia ficar refém de um único score. Conforme Cronbach (1963), a avaliação necessita de uma coleta de dados diversificada a fim de oferecer uma descrição mais ampla e profunda dos currículos e programas educacionais para viabilizar intervenções dos especialistas no processo de aprimoramento das atividades escolares.

A partir dessa perspectiva, começou a se levar em conta as relações de poder que influenciam diretamente as distintas modalidades de avaliações e suas repercussões no contexto socioeducacional. Cronbach (*apud* SILVA; GOMES, 2018, p. 368) admite que “[...] a avaliação tem função política, porque, para ele, as reações aos dados da avaliação têm motivação política”.

Clássicos da terceira geração ou geração do julgamento, Scriven e Stake também teceram críticas ao trabalho de Tyler, ampliando os pontos levantados por Cronbach. Scriven (*apud* VIANNA, 2000, p. 57) introduz um novo elemento: “[...] a obrigação do avaliador determinar o valor (mérito) do que está sendo objeto da avaliação – programas, projetos, materiais ou quaisquer outras inovações educacionais”. Nessa concepção, Scriven (1967) defende a avaliação como a determinação sistêmica e objetiva do valor e do mérito de um objeto. Para ele, um objeto só possui qualidade se apresentar valor, atender às necessidades previstas pelas partes interessadas, apresentar mérito e promover resultado eficaz e eficiente.

Scriven (1967) se contrapôs à avaliação exclusiva em *goals* (objetivos), por não propiciar procedimentos adequados para o julgamento do valor ou mérito global dos programas. Sua posição era em defesa de que os avaliadores deveriam intencionalmente ignorar os objetivos enunciados de um programa e buscar todos os efeitos, ou seja, os avaliadores deveriam julgar tanto os objetivos quanto os resultados (VIANNA, 2000).

Já Stake criticou o modelo *tyleriano* por entender que “[...] a avaliação não deveria ter um caráter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo, através de um amplo levantamento de informações para a tomada de decisões com bases realistas” (VIANNA, 2000, p. 57). Sua proposta era de um modelo de avaliação que considerasse os diferentes tipos de evidências, aspectos complexos e específicos de um determinado programa ao longo da sua aplicação.

Juntaram-se a esse rol de questionamentos e refutações as ideias de Stufflebeam (1971), clássico da quarta geração ou geração da negociação. Apesar de esse teórico considerar relevante esboçar os objetivos a serem atingidos na avaliação, sua concepção centrava-se na tomada de decisão. Stufflebeam (1971) concebeu o modelo CIPP, formatado nas situações de avaliação de contexto, *input* (insumo), processo e produto, que deveriam ser cotejadas distintamente, considerando-se os tipos de decisão específicos para cada etapa do processo. O ponto central desse modelo “[...] é a própria definição que apresenta de avaliação, como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas” (VIANNA, 2000, p. 103). Desse modo, o que o diferenciava do modelo de Tyler estava na avaliação do processo.

Além dessas críticas, a reação mais acalorada contra a avaliação por objetivos de Tyler emergiu dos pensamentos de Parlett e Hamilton (1972), na Inglaterra, que rejeitavam em muitos aspectos a avaliação na perspectiva tradicional, quantitativa, de herança psicométrica. A proposta deles era a de uma avaliação de “[...] abordagem sociológica e que ambas – pesquisa e avaliação – se envolvessem na consideração de valores humanos e

adotassem paradigmas que fossem para seres humanos” (VIANNA, 2000, p. 58). Parlett e Hamilton (1972), teóricos da quarta geração, advogavam por uma avaliação apoiada nas percepções subjetivas e visão pluralista que viabilizasse o atendimento das necessidades de diferentes grupos para, de forma mais pragmática, atenuar os problemas que decorriam do dogmatismo metodológico da tradição psicométrica.

O modelo *tyleriano*, apesar de toda a crítica projetada pelos expoentes das gerações da avaliação, sobretudo em decorrência das posições epistemológicas adotadas ante os padrões comportamentais selecionados, a influência behaviorista¹⁷ e positivista¹⁸, bem como por vislumbrar o resultado do desempenho discente isolado e/ou de responsabilização restritamente do aprendiz, tem sido imperativo na avaliação de programas educacionais.

No Brasil, no início dos anos de 1980, estudiosos se debruçaram sobre a temática da avaliação educacional, divididos em dois grupos de estudos. Segundo Borges (2019, p. 428):

O primeiro grupo, que inclui autores como Heraldo Vianna, Adolpho Ribeiro Netto, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman, Claudio de Moura Castro e Ruben Klein, discute a avaliação na perspectiva de resultados e apresentam basicamente estudos de cunho quantitativo sobre o rendimento escolar dos alunos que são mensurados por meio de testes de conhecimentos, tal como os aplicados nos exames vestibulares.

Já o segundo grupo é composto por:

Ana Maria Saul, Bernardete Gatti, Cipriano Luckesi, Clarilza Prado de Sousa, Elba Barretto, Jussara Hoffmann, Léa Depresbiteris, Maria Amélia Goldberg, Maria Laura Franco, Marli André, Menga Lüdke, Pedro Demo e Thereza Penna Firme, discute a avaliação na perspectiva de processo, com a presença de estudos de cunho qualitativo que analisam a literatura da avaliação e propõem metodologias para a avaliação educacional. (BORGES, 2019, p. 428).

O primeiro grupo detinha-se ao aspecto quantitativo da avaliação educacional, diferentemente do segundo grupo, que focava o aspecto qualitativo da avaliação educacional, a participação dos envolvidos no processo avaliativo. Percebemos que o campo de estudo nos anos de 1980 foi habitado por autores de duas diferentes dimensões epistemológicas: “[...] uma que enfatizava a avaliação em sua vertente de testes e indicadores quantitativos e outra [...], contrapondo-se a esse viés quantitativista, [...] [ancorada] numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa” (BORGES, 2019, p. 429). Embora antagônicas, essas duas

¹⁷ “Na abordagem behaviorista, o meio ambiente pode ser controlado e manipulado, como o homem faz parte desse meio, também é objeto de manipulação. O ensino é visto como tecnológico e voltado para o desenvolvimento das competências com o uso de módulos instrucionais” (PARENTE *et al.*, 2014, p. 102).

¹⁸ “No caso da educação é possível observar seus reflexos na própria organização curricular fragmentada, na organização dos conteúdos seguindo rigorosa hierarquia, na prática pedagógica desvinculada da prática social e, por consequência, na avaliação do processo de aprendizagem fundamentado principalmente na quantificação e na reprodução dos conteúdos transmitidos” (GOES; BRANDALISE, 2015, p. 5).

vertentes apresentam pontos comuns que “[...] indicam a existência de complementaridades em torno da importância da avaliação, da necessidade de qualificação dos avaliadores, da diversificação dos métodos avaliativos e do uso dos resultados para fins de melhoria do que foi avaliado” (BORGES, 2019, p. 429).

Um dos pesquisadores que mais se dedicaram a essa temática foi Heraldo Merelim Vianna, renomado avaliador que teceu críticas à teoria *tyleriana* e a esse modelo em razão de desconsiderar o contexto social das escolas e de toda a comunidade escolar, além do fato de estar baseado unicamente nos escores dos testes. Entretanto, o campo da avaliação educacional brasileira ainda sofre uma forte influência da concepção norte-americana de caráter racionalista-cientificista, de avaliação por objetivos, como também de seus métodos e procedimentos operacionais (SOUSA, 1994).

Podemos compreender melhor tal afirmativa ao observarmos a concepção de avaliação externa no Brasil, que traz em sua essência o ideário *tyleriano*, em que os testes padronizados de validação dos objetivos educacionais e curriculares, embora tenham sofrido atualizações metodológicas na elaboração e correção dos itens, continuam sendo aplicados com vistas a verificar a eficiência e a eficácia escolar. A avaliação do sistema educacional brasileiro privilegia os testes e exames na perspectiva da pedagogia do exame.

Os avanços são ínfimos, trata-se da primeira geração de avaliação chamada de medida [...] caracteriza-se pela ênfase nas medidas. Em termos epistemológicos, convive-se com o modelo objetivista, positivista e empirista que segmenta e fragmenta a realidade. (PARENTE *et al.*, 2014, p. 102).

A tônica que tem dominado nos últimos 25 anos a política educacional brasileira é a da “qualidade”¹⁹, em que se estabelece um padrão de educação de qualidade medido pelos índices de desempenho cognitivo dos discentes, que são cotejados através da aplicação de testes estandardizados. A partir dessa concepção de qualidade de ensino público, a gestão educacional voltou-se para os resultados, no sentido de prestação de contas pelos serviços ofertados, e colocou o professor como o protagonista das mudanças na promoção do progresso cognitivo estudantil. Segundo Bauer (2013, p. 15), esse movimento foi orientado pelo seguinte pressuposto: “[...] os professores concretizam, por meio de sua prática na sala de aula, o que é proposto nos documentos curriculares, nos livros didáticos e manuais de ensino, constituindo-se peça-chave do processo de aprendizagem”. Dessa maneira, ganhou ênfase a

¹⁹ “A partir da década de 1940, a construção de prédios escolares; a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, associada à permanência com sucesso na escola; a partir da década de 1990, a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, medida pela aplicação de testes avaliativos” (OLIVEIRA; ARAÚJO *apud* HORTA NETO, 2014, p. 179).

avaliação de desempenho do docente baseada no mérito individual, atrelada aos mecanismos de remuneração e de bonificação do servidor público, prevendo, com isso, a elevação da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino.

Em virtude disso e frente à transformação técnico-científica, iniciada nos tempos modernos e ativada no século XX, exigiram-se mudanças no âmbito educacional, por conseguinte a avaliação ganhou notoriedade não somente quanto à avaliação do aluno (rendimento escolar), mas também quanto a outros elementos (currículos, programas, professores, etc.), igualmente válidos para expressar a qualidade de um sistema. A avaliação do ensino básico passou a ser uma exigência da gestão pública a fim de constatar a eficiência e eficácia dos insumos que estão sendo dirigidos para a educação das massas.

Nas últimas décadas, tem-se verificado um crescente aumento de testes padronizados dos governos municipal, estadual e federal brasileiro para medir a proficiência dos discentes, na expectativa de que sua aplicação e os resultados obtidos impulsionem desempenhos promissores, credenciando, assim, a qualidade dos serviços educacionais. Nessa perspectiva, o desempenho escolar ganha centralidade da atenção do poder público.

No atual contexto da educação nacional, a avaliação externa é a protagonista da cena, a cada dia a política educacional e os marcos legais têm evocado práticas de avaliações externas cujo foco é o cumprimento de metas escolares, fazendo uso de dispositivos de recompensa e premiação para as instituições, gestores, professores e funcionários que melhor atingirem as *performances* nos resultados das proficiências avaliadas. Observa-se um forte apelo ao modelo tradicional de avaliação, em que os objetivos do ensino se revestem de importância e os testes padronizados ganham um caráter de objetividade, medida, racionalidade técnica. Conforme afirma Dias Sobrinho (2003), no sistema educacional brasileiro, tem prevalecido a racionalidade objetiva e a educação se submete aos interesses do mundo econômico, em que os resultados são comparados, classificados, selecionados e recompensados mediante o cumprimento satisfatório dos objetivos preestabelecidos. Essas características fazem parte das marcas da pedagogia do exame, herança da avaliação como medida.

A avaliação em larga escala no Brasil vem sendo alvo de questionamentos e tensões, exemplo disso é o que dizem Sousa e Ferreira (2019), que indicam que a avaliação externa, em consonância com a lógica da competitividade e da meritocracia, tende a orientar a avaliação da aprendizagem, da escola e do currículo. O alerta focal desses estudiosos é que a avaliação externa é um instrumento de poder que remete ao controle e à meta de regulação estatal das políticas públicas, repercutindo negativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive com consequências na avaliação da aprendizagem, pois:

[...] procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 17).

Apesar das características intrínsecas da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa, visto que trilham objetivos e metodologias e são resultantes de processos diferentes, Sousa e Ferreira (2019) admitem a importância do diálogo entre os dois modelos de avaliação a fim de superar a prática de reduzir a avaliação da aprendizagem, no contexto da sala de aula, ao uso dos procedimentos e instrumentos da avaliação em larga escala. Tal prática pode gerar um enviesamento do processo de ensino-aprendizagem voltado aos testes, numa formação reprodutivista e mecânica da apreensão dos conteúdos, além de minimizar o currículo escolar à matriz de referência da avaliação externa. Outra crítica recorrente diz respeito à política de avaliação, que tende a pressionar dirigentes escolares e professores por melhoria de resultados de desempenho nos testes padronizados, reverberando no gerenciamento dos espaços e tempos escolares e, por efeito, nas atividades, bem como nos conteúdos a serem trabalhados. Ademais, influencia até mesmo a autonomia da forma como os professores irão desenvolver suas aulas e ministrar os assuntos (SANTOS, 2013).

Há também os que criticam as avaliações estandardizadas devido ao papel que têm assumido no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), principalmente quando passam a compor políticas de alto impacto (*high-stakes tests*), como, por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas (FERRER, 1996; FREITAS, 2013).

Entendemos que a avaliação em larga escala, por ser um processo avaliativo técnico, regular, sistemático, amplo e profundo do sistema educacional, não deve pautar-se somente pelo diagnóstico educacional e pela orientação de políticas públicas, mas “[...] sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 16).

Ademais, desconsiderar a relevância da avaliação em larga escala, sobretudo no Brasil, seria injustiça, principalmente porque ela representa uma ação promotora de reestruturação da escola e do sistema de educação, capaz de definir critérios essenciais para regulação e aprimoramento qualitativo do trabalho educacional. Alguns pesquisadores brasileiros defendem que as análises dos resultados de larga escala permitem ao Estado

identificar onde e como atuar – Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Cerdeira e Almeida (2013), Sousa (2013), entre outros. Em outros termos:

Avaliar não é, portanto, uma tarefa somente técnica. Os estudos de natureza mais qualitativa propostos por pesquisadores brasileiros, como André (1978), Gatti *et al.* (1991), Goldenberg e Sousa (1979) e Luckesi (1983), procuraram se contrapor e ampliar o tratamento teórico da avaliação educacional. No entanto, há muito a se caminhar na direção da constituição de um processo avaliativo capaz de superar as consideráveis críticas que ainda recebe e traga contribuições no sentido de valorizar os atores do processo educacional. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 15).

A avaliação educacional é instrumento de poder, desta feita “É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na economia e na política” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39).

Contudo, no cenário da educação brasileira, consideramos a avaliação em larga escala como um instrumento político que advoga a favor do modelo de responsabilização educacional, em que os resultados de desempenho dos testes padronizados, foco da escolarização, servem para classificar, selecionar, *ranquear* e premiar as escolas que atingem o *standard*. Por conta da supervalorização da avaliação externa no cenário educacional brasileiro, na medida em que há uma correlação direta com a política de gestão de resultados educacionais, demarcada por dispositivos de recompensa e premiação escolar, ocorrem os dissensos entre a função da escola (educação e instrução), as distorções entre o processo de aprendizagem e o desempenho escolar e, por consequência, as manipulações tendenciosas das práticas pedagógicas, especialmente no campo da avaliação escolar, que tende a ser um ensaio para a avaliação externa.

Os sistemas de educação federal, estadual ou municipal geralmente não preparam os dados oferecidos pela avaliação externa a ponto de torná-los úteis para uma reflexão dos elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem escolar, dados esses que costumam recair sobre a responsabilidade e culpabilidade do professor quanto à sua prática. O rendimento ineficaz das escolas nas avaliações externas bem como a evasão e a reprovação escolar precisam ser alvo de estudos dos órgãos dirigentes com o objetivo de analisarem as dificuldades dos alunos e as variáveis sociais relacionadas, no sentido de oferecer às instituições de ensino possibilidades mais significativas de análise dos dados e intervenções. Evidentemente “[...] o conjunto de possibilidades não deve se restringir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as mudanças nas condições efetivas para se atuar no contexto e contemplar as condições de ensino” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 18).

Frente a esta discussão, que se iniciou com o breve trajeto geracional do conceito de avaliação educacional, passando pela influência marcante do modelo *tyleriano* na sistematização da produção, aplicação e correção dos testes padronizados no Brasil, chegando à reflexão sobre a posição que a avaliação externa vem ocupando na educação brasileira e seus reveses quando não dialoga com o processo de ensino-aprendizagem, não leva em conta a diversidade da coleta de dados, não prevê todos os efeitos que podem ser gerados com o ato de avaliar e não dá importância aos valores humanos e ao contexto situacional dos avaliados, enfim, quando seus resultados não servem de matéria-prima para o sistema de ensino, precisa rever suas falhas e corrigir seus rumos.

Consideramos que predomina o monopólio avaliativo do exame ou uma “pedagogia do exame”, a qual ainda é utilizada como ferramenta de controle coercitivo e exclusão educativa e social, reforçada pela ideologia do regime capitalista (LIMA, 2004). Apesar dos avanços, a avaliação educacional, desde a pré-história, sob diferentes configurações e navegando entre as concepções, ainda é utilizada nos sistemas de ensino como exames, dificultando a propositura de análises e soluções relacionadas ao processo de construção do conhecimento do educando. Para Lima (2004), a pedagogia do exame precisa ser substituída pela pedagogia da avaliação, sendo esta comprometida com as concepções de avaliação geracionais, em que há o predomínio do diálogo, da negociação e da reflexão crítica da prática pedagógica.

3.2 A nova “onda” da avaliação: responsabilização, prestação de contas e premiação escolar: a perspectiva economicista no chão da escola

A avaliação tem se revelado necessária ao contexto de qualquer atividade produtiva; ela requer levantamento de informações para a emissão de julgamento e a tomada de decisões, muito especialmente para avaliar os sistemas educacionais, seus programas, projetos e planos. Essa área do conhecimento acompanha o homem em sua trajetória histórica e vem sofrendo profunda transformação nos conceitos, funções e metodologias influenciadas pelas tendências socioeconômicas e político-organizacionais do momento em voga.

As reformas na administração pública, mobilizadas desde a metade do século XX, focalizaram a eficiência e a eficácia, em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços (ABRUCIO, 1997). Essas reformas pautaram-se inicialmente no modelo administrativo puramente gerencial, com a lógica de mercado sendo transposta à gestão pública. A atenção concentrava-se na *accountability*, na eficiência e no controle da qualidade.

Começou a ocorrer uma preocupação com a *accountability*, com a prestação de contas, metodologia utilizada pelo poder público na rendição de contas à população dos serviços que esta oferece, assim como por agências financiadoras.

O modelo *tyleriano*, em 1942, era consignado ao paradigma da racionalização científica, até então utilizado nos processos industriais, correlacionado diretamente com a preocupação para os resultados (produto) referentes ao cumprimento eficiente dos objetivos previamente planejados para o programa. Sendo assim, a avaliação se desenvolve de acordo com “[...] o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19-20).

As ideias de Tyler têm dominado a teoria e o desenvolvimento da avaliação em larga escala. Os testes padronizados, de validação dos objetivos educacionais e curriculares, apesar de terem sofrido atualizações com as novas técnicas de elaboração e correção dos itens, ainda assim são comumente usados para verificar a eficiência e a eficácia das escolas. A mudança significativa diz respeito ao uso dos resultados da avaliação através da política *accountability*, de responsabilização.

Em face dos vários modelos de *accountability* que estão em construção, é preciso refletir acerca do conceito dessa política a fim de superar visões abreviadas. As políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Embora autônomas, essas variáveis possuem forte congruência, constituindo integradamente pilares de um processo de *accountability* numa perspectiva que procura suplantar a “[...] descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*” (AFONSO, 2009a, p. 14).

O pilar da avaliação caracteriza o *ex-ante* e o *ex-post* desse processo. Como explica Afonso (2010), a avaliação pode tanto anteceder a prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Em qualquer uma dessas situações, a avaliação serve ao propósito de “[...] produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social [...]” (AFONSO, 2010, p. 151), permitindo o levantamento, o tratamento e a análise de informações. A esse respeito, o referido autor adverte que:

[...] sem a garantia de processos credíveis, válidos e fidedignos de avaliação, os quais permitam emitir juízo de valor sobre práticas, instituições, contextos e políticas, ‘ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de *accountability*’.
(AFONSO, 2009a, p. 15).

A variável da prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e *publicização* de relatórios. A prestação de contas, explicam Brooke e Cunha (2011, p. 21), quando aplicada especificamente à escola, “[...] significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população”.

Com relação ao pilar da responsabilização, este atende ao pressuposto da atribuição de responsabilidades dos atos praticados pelos atores educacionais. Numa perspectiva participativa e democrática, a responsabilização implica a capacidade de responder pelas ações empreendidas de modo a obter a assunção autônoma de responsabilidades (AFONSO, 2010).

A política de responsabilização adotada comumente tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, a partir da proficiência alcançada, os gestores públicos estabelecem recompensas ou sanções para os atores educacionais.

Nas duas últimas décadas, temos assistido nos países capitalistas ocidentais à disseminação de políticas de avaliação em larga escala, de prestação de contas e de responsabilização. Tem se propagado um discurso neoconservador voltado para o fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e de racionalização dos investimentos públicos.

No âmbito internacional, especificamente na década de 1960, época de recessão econômica nos Estados Unidos da América, houve uma grande preocupação com as desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais. Nesse contexto, foi decretada, por impositivo legal, a obrigatoriedade da avaliação de todos os programas educacionais daquele país financiados pelo poder público. Em 1964, estabeleceu-se a *Elementary and Secondary Act* (Esea) e criou-se o *National Study Committee on Evaluation*, iniciativas dos legisladores que emergiram da insatisfação da sociedade civil norte-americana, que refutava a qualidade da educação no país (ARAÚJO, 2016).

Com a avaliação educacional sistemática, o governo estadunidense lançou uma nova perspectiva de avaliação de programas e práticas educativas, a qual incidia tanto na otimização dos investimentos públicos voltados à melhoria dos rendimentos escolares quanto na publicidade e prestação de contas dos serviços educacionais (ESCUADERO, 2003).

As políticas de responsabilização foram reconhecidas pela legislação federal nos Estados Unidos em 2001, recebendo o nome de “Nenhuma Criança Deixada para Trás”, ou *No Child Left Behind* (NCLB).

O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o ‘progresso anual aceitável’ em direção às metas de 2014 para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial. (BROOKE, 2013, p. 50).

Os estados norte-americanos são disciplinados por leis que estabelecem padrões curriculares, testes alinhados com esses padrões, regras para a promoção e graduação de estudantes, metodologias direcionadas à *publicização* e comparações dos resultados dos testes entre as unidades escolares. Em vários estados, existem também medidas de incentivos e sanções compensatórias mediante o alcance sistemático do desempenho considerado mínimo.

A concepção de que existe uma relação entre produtividade econômica e educação está presente nas políticas educacionais de vários países. A administração pública latino-americana, nas últimas décadas, introduziu a gestão por responsabilização em consonância com a noção inglesa de *accountability*, no sentido de se referir tanto ao dever do setor público de prestar contas à sociedade como ao direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos.

No campo educacional brasileiro, as pressões circunstanciais dos organismos internacionais de incremento do modelo de *accountability* têm balizado as atuais políticas adotadas pelo Estado. Entretanto, a tendência *accountability* é recente no Brasil; até meados da década de 1990, não existiam medidas de avaliação da aprendizagem (educacional) que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país.

A necessidade de maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se não só os alunos, mas os professores, os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

Os sistemas de avaliação em larga escala surgiram no Brasil precisamente na década de 1980, como estratégia para melhorar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Em 1987, houve a sistematização de um programa de avaliação que tinha por objetivo coletar informações acerca do processo educacional, denominado Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) (HORTA NETO, 2007).

No contexto educacional brasileiro, o desenho das políticas de responsabilização iniciou-se com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), porém ainda de forma muito sutil, haja vista que o seu caráter amostral não permitia seu uso para a *accountability* escolar. Essa avaliação, em sua concepção original, seria o melhor exemplo da primeira geração da avaliação educacional, visto que apresentava caráter diagnóstico e a divulgação dos resultados era restrita, portanto não havia impacto significativo para as escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nos anos de 1990, o Saep foi substituído pelo Saeb, a fim de se adequar à nova nomenclatura educacional instituída pela atual Carta Magna. Conforme Araújo (2016, p. 45), a avaliação passou a:

[...] ocorrer de modo bienal, focando em dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma avaliação amostral aplicada a aprendizes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, envolvendo estudantes das redes pública e privada, das zonas urbana e rural, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização urbana ou rural, por dependência administrativa, por unidade da federação e por região na totalidade do país. Além de mensurar o desempenho dos alunos, são coletadas informações atinentes às características dos discentes, dos professores e dos diretores, bem como da infraestrutura e dos equipamentos da escola.

Em 2005, adotou-se a Prova Brasil objetivando avaliar censitariamente, a cada dois anos, o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental (atualmente 5º e 9º ano, respectivamente). Diferentemente do Saeb, com os resultados da Prova Brasil o sistema tornou-se capaz de avaliar o desempenho do ensino fundamental de cada escola por estados e municípios, e não mais apenas por regiões e estados (HORTA NETO, 2007).

Em 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a compor um índice destinado a aferir a qualidade da educação básica. Esse índice, conhecido oficialmente como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é calculado a partir dos dados sobre rendimento (aprovação e evasão escolar, ou fluxo escolar) obtidos no censo escolar e das médias do desempenho em Leitura e em Matemática na Prova Brasil. Em razão disso, as redes de ensino e as escolas passaram a ter informações mais precisas quanto aos seus rendimentos escolares e às metas que deveriam ser atingidas, provocando uma “corrida” dos sistemas municipais e estaduais de ensino por melhores desempenhos.

Embora a Prova Brasil e o Ideb apresentem pistas sobre o diagnóstico escolar e sirvam como ponto de partida para que tanto o poder público quanto os profissionais da educação possam investir na melhoria da aprendizagem, também apresentam riscos, como o

ensino voltado para o formato da prova, o reducionismo curricular/didático e a competição entre as escolas. Nesse sentido, a Prova Brasil e o Ideb não devem ser interpretados como indicadores determinantes de qualidade da educação básica, pois “[...] fazer deles o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional” (ALAVARSE, 2015, p. 7).

Depois da implementação da Prova Brasil, avaliação para aferir o desempenho dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, deu-se início à segunda geração das políticas brasileiras de avaliação, agora não aplicadas somente para diagnóstico e planejamento, mas também voltadas para a ampla divulgação dos resultados de desempenho escolares na perspectiva de prestação de contas dos serviços educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012). Com a Prova Brasil e mediante alguns sistemas estaduais de avaliação, os resultados passaram a ser analisados compreendendo até o âmbito da escola, permitindo a responsabilização dos gestores e dos professores, causando maior exposição das escolas, mas sem atribuição de recompensas ou sanções.

A partir do Ideb, conforme Bonamino e Sousa (2012), iniciou-se a terceira geração do sistema de avaliação brasileiro, representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que apresentam políticas de responsabilização de consequências fortes para os atores educacionais, premiando escolas em função de seus resultados. Como um divisor de águas, o Ideb marcou a forma de fazer política educacional, gerando uma mudança radical nos critérios a serem empregados na avaliação do trabalho escolar e dos responsáveis pelos sistemas de educação.

Ao longo de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborou a Provinha Brasil. Essa avaliação, em seu desenho atual, testa os alunos no 2º ano de escolaridade nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática no início e no final de cada ano, utilizando os Testes 1 e 2, respectivamente, em cada um desses momentos. Os testes são compostos por itens de múltipla escolha, divididos em três tipos: “[...] aqueles que o professor lê totalmente o item e os alunos marcam a alternativa correta; outros em que o professor lê uma parte do item, o aluno, a outra e então assinala a resposta correta; por fim, itens que o aluno lê sozinho e marca a alternativa correta” (HORTA NETO, 2014, p. 188).

No entanto, a Provinha Brasil se difere da Prova Brasil, haja vista que os dados não são coletados e processados pelo Inep, sendo os profissionais da escola que a aplicam. Essa avaliação tem adesão voluntária por parte de estados e municípios e visa disponibilizar

instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização das crianças desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existe, em função do tempo, possibilidades de intervenção.

De 2012 em diante, com o lançamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)²⁰, implantou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para testar os estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental. Diferentemente da Provinha Brasil, a ANA é obrigatória para todas as redes de ensino, que devem realizá-la e enviar os resultados para o Inep. O Pnaic traz uma inovação, que é a premiação por desempenho escolar. As escolas que apresentarem os maiores progressos na ANA serão agraciadas com prêmio em dinheiro, sendo uma parte do valor destinada à premiação da equipe escolar.

O Pnaic traz uma inovação, que é a premiação por desempenho escolar. As escolas que apresentarem os maiores progressos na ANA serão agraciadas com prêmio em dinheiro, sendo uma parte do valor destinada à premiação da equipe escolar. Com essa iniciativa, o Governo Federal aproxima-se de práticas já desenvolvidas por alguns entes federados que premiam a *performance* das escolas. A tendência atual é a de que os resultados das avaliações externas sejam utilizados para responsabilização dos atores educacionais.

Nesse sentido, o foco da avaliação educacional no Brasil, que antes, com o Saeb, voltava-se para o diagnóstico e planejamento, deslocou-se, com a Prova Brasil e o Ideb, para monitorar e *publicizar* o desempenho individual de todas as escolas públicas de nível fundamental, inovando, com a ANA, para verificar o último ciclo de alfabetização escolar e premiar escolas que alcançassem os melhores índices de proficiência em leitura e escrita.

Observamos que o modelo de avaliação em larga escala foi implementado no sistema educacional brasileiro para dar ênfase aos resultados, *ranqueamento* das instituições, e, quanto ao currículo, promover uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e seleção dos conteúdos, que passaram a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial (COUTINHO, 2012).

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação, no artigo 205, declina que a educação é um direito social e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida em condições de igualdade para todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mais adiante, nesse mesmo documento, o artigo 206 estabelece os princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado, deixando subjacente

²⁰ “[...] programa do Governo Federal que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (HORTA NETO, 2014, p. 191).

que se deve garantir, para que a sentença primeira da igualdade de condições de acesso e permanência se materialize, um padrão de qualidade, assegurado pela melhoria do desempenho cognitivo do educando.

A partir dessa legislação, surgem outras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que regula, no Título IV - Da Organização da Educação Nacional, no artigo 9º, inciso VI, que a União se incumbirá de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino municipal e estadual, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Prega-se que as somas desses esforços conjuntos e articulados de avaliação dos sistemas de educação propiciarão condições de formação básica curricular comum para o aperfeiçoamento e o êxito da educação fundamental. Entende-se que essa prescrição de avaliação nacional pretende propiciar uma correlação direta entre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação e a verificação externa do desempenho pela qualidade do trabalho de alunos e professores.

Certamente a política de avaliação educacional vem se consolidando, inclusive já se faz presente também no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao prever, no artigo 11, que o Saeb constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. Tais informações serão cotejadas por meio de índices para a avaliação da qualidade, como o Ideb. Estados e municípios também poderão elaborar seus indicadores, estimados por etapa, estabelecimento e rede escolar. Ainda nessa seção, o PNE 2014-2024 estabelece que os resultados de rendimentos sejam amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma.

Nota-se que o discurso da educação de qualidade, medido pelo índice de desempenho cognitivo discente resultante da aplicação de testes avaliativos, está latente no PNE 2014-2024, principalmente quando assevera, em sua submeta 7.36, “[...] estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDE, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 5). Os pressupostos norteadores dessa regulamentação provêm da política *accountability*²¹, que tem

²¹ “A política *accountability*, assentada nos conceitos econômicos de mercado, é caracterizada tanto pela divulgação e pela disseminação dos dados de desempenhos escolares, denominada de responsabilização simbólica, *low-stakes*, quanto pela utilização de mecanismos de incentivos financeiros e competitivos para mobilizar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade, chamada de responsabilização forte, *high-stakes*” (ARAÚJO, 2016, p. 18).

como pilares: avaliação, prestação de contas, responsabilização e bonificação dos atores educacionais pelos resultados escolares.

Nessa perspectiva, percebe-se, então, que, a partir da vigente Constituição, passando pela LDB de 1996, pelo PNE e por vários decretos, essa iniciativa reverberou no avanço, desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala, possibilitando ora a percepção mais ampla da realidade, o diagnóstico da situação da educação brasileira, a mobilização de ações para a melhoria quantitativa e qualitativa dos índices educacionais, ora também o monitoramento e o controle dos processos pedagógicos por meio da matriz curricular da avaliação.

Na contemporaneidade, a qualidade da educação, mensurada por testes avaliativos de desempenho cognitivo, marca uma nova era, a era *accountability* escolar, na qual se propaga um discurso auspicioso para fins de melhoria no ensino, tendo como eixos a *publicização* dos resultados das avaliações em larga escala, a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos e a premiação escolar (*neoavaliação*).

Neste processo, ocorre à meritocracia, transferindo-se para gestores escolares, professores e alunos o mérito pelo sucesso, mas também pelo fracasso da escola, sem levar em consideração as questões macroestruturais do sistema econômico, político e social do país. Conforme Ruiz e Marinheiro (2015, p. 614), “[...] a meritocracia está intimamente relacionada à responsabilização (*accountability*) dos sujeitos pelos resultados da gestão escolar”.

A supervalorização da *performance* nos testes padronizados assume o alvo da política educacional, que tem o Estado regulador para vigiar e controlar os resultados e produtos obtidos no processo educativo. Conforme Ruiz e Marinheiro (2015, p. 614), “[...] há uma pressão muito grande advinda dos escalões superiores (MEC-SEB) sob os gestores municipais e escolares para que estes apresentem resultados educacionais satisfatórios”. A ideia central é, com esses resultados escolares, impulsionar a melhoria do desempenho nas avaliações externas e, por conseguinte, conquistar uma melhor posição no *ranking* da avaliação internacional, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Essa prática visa prestar contas aos investidores (organismos internacionais), revelando o caráter economicista da gestão da avaliação educacional nacional e internacional.

A perspectiva economicista determina o modo como se entende e emprega a avaliação para a eficácia escolar. “A eficácia do ensino em questão tende então a se confundir com o que os economistas chamam eficiência, que consiste em maximizar resultados numéricos – avaliados mais ou menos com precisão [...]” (LAVAL, 2004, p. 211). Nessa direção, as escolas tendem a desenvolver suas ações educativas baseadas na racionalização

técnica e contábil, prevendo o que deve ser ensinado, retido, contabilizado e valorizado, com menor gasto do erário público e curto prazo de tempo. Desse modo, “[...] a avaliação acaba por estimular um tipo de normalização do ensino, dos conteúdos e dos métodos, na medida em que só se julgaria o processo educativo a partir dos resultados apreciados quantitativamente [...]” (LAVAL, 2004, p. 215).

Atualmente cerca de 18 estados brasileiros possuem sistemas próprios para avaliar suas redes de ensino e produzir seus resultados por escola quanto ao período de escolarização; 11 entidades federativas aplicam avaliação voltada para a alfabetização; 15 avaliam do 5º ao 9º ano; quatro cotejam do 6º ao 9º ano; e 15 realizam avaliação no ensino médio. Os 18 estados avaliam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e somente sete estados aplicam testes nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Tal prática está em franco processo de consolidação nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras, em que organizam seus sistemas de avaliação das aprendizagens como mecanismo para subsidiar o processo de formulação e monitoramento das políticas públicas, que utilizam os resultados de desempenho para a distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos com base em índices e médias de proficiências alcançadas, pressionando, cada vez mais, a corrida para o topo no *ranking* das escolas nota dez.

Na era *accountability* escolar, associa-se a qualidade da educação aos resultados nos testes avaliativos de desempenho cognitivo. Por conta disso, propaga-se um discurso auspicioso para fins de melhoria no ensino, tendo como eixos a *publicização* dos resultados das avaliações em larga escala, a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos e a premiação escolar.

A internacionalização das políticas educacionais pautadas no neoliberalismo trouxe para a educação brasileira as políticas de responsabilização, que:

Pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos (Congresso dos Estados Unidos, 2002). Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premiados pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes [...]. (NICHOLS; BERLINER *apud* FREITAS, 2012, p. 391).

Exemplo disso é o caso do estado do Ceará, um dos precursores na implantação do modelo *accountability*, que incorporou, desde o início dos anos de 1990, a cultura de avaliação e gestão por resultados, com efeitos *low-stakes* e *high-stakes*.



HÉLICE 4

4 O CENÁRIO DA POLÍTICA *ACCOUNTABILITY* ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ

“Não senhor, sim senhor, não senhor, sim, senhor / Pane no sistema, alguém me desconfigurou / Aonde estão meus olhos de robô? / Eu não sabia, eu não tinha percebido / Eu sempre achei que era vivo / Parafuso e fluido em lugar de articulação / Até achava que aqui batia um coração / Nada é orgânico, é tudo programado / E eu achando que tinha me libertado / Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer / Reinstalar o sistema.” (PITTY, 2003).

Nessa seção, iremos discorrer a respeito do cenário da política *accountability* escolar no estado do Ceará, a gestão educacional por resultados, com recompensas financeiras e bonificação docente, na qual se faz uso da avaliação para emitir classificações e prêmios escolares, por se ter a crença de que tais medidas mobilizam os atores educacionais a desenvolverem um melhor trabalho educativo. A seção apresenta sistematicamente a rota da política de responsabilização na educação cearense, evidenciando as principais mudanças e seus efeitos educacionais. Além disso, no subtópico abordamos a respeito das implicações da meritocracia via Prêmio Escola Nota Dez no processo educativo, situando a correlação da referida premiação escolar na condição de eixo da gestão de resultados do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) no estado do Ceará.

4.1 A experiência do estado do Ceará com a política de responsabilização de consequências fortes e brandas para os sujeitos educacionais

A rota da política de avaliação e responsabilização educacional no estado do Ceará tem como ponto de partida o ano de 1992, com a experiência-piloto de avaliação anual do desempenho dos alunos de 5º e 9º anos, que envolveu uma amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental da cidade de Fortaleza. Até 1996, a avaliação em Português e em Matemática, via Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), era feita de maneira tradicional (VIEIRA, 2007).

Em 2001, a metodologia da prova foi radicalmente alterada para se tornar um *Computer Assisted Testing* (CAT), sendo o programa renomeado para Spaace-Rede. O Spaace passou a aplicar os testes pela internet. Os discentes incluídos nas amostras por série respondiam aos testes em telessalas equipadas com computadores (ARAÚJO, 2016).

A partir desse novo sistema, a média do desempenho nos 5º e 9º anos passou a ser considerada como o indicador da qualidade da escola. Por conseguinte, elaborou-se o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio (Peenm) – Educação Básica de Qualidade no Ceará, um dos primeiros vestígios marcantes da política de responsabilização, que estabelecia a conexão entre os resultados da avaliação do Spaace-Rede e do Projeto de Melhoria da Escola.

A Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, designava que o Peenm – Educação Básica de Qualidade no Ceará deveria ser outorgado aos membros das equipes das 100 melhores escolas, sendo que, para as 50 melhores, o prêmio seria de 100% do valor especificado; para as demais, seria de 50%. Para concorrer ao referido prêmio, as unidades escolares precisavam aderir ao Projeto de Melhoria da Escola e definir metas voltadas para a melhoria do ambiente físico, redução das taxas de evasão e aumento dos índices de aprovação escolar. O prêmio era uma recompensa em dinheiro concedida quando as médias das instituições alcançavam a nota 5 ou mais (até 10); correspondia a R\$ 800,00 para os docentes temporários e permanentes em tempo integral e R\$ 300,00 para o pessoal administrativo. Também havia premiação destinada aos melhores educandos (ARAÚJO, 2016).

Nesse caso, conforme Araújo (2016), o Peenm – Educação Básica de Qualidade no Ceará foi a primeira experiência com a política de responsabilização. Por um lado, verificam-se consequências *low-stakes* pelo uso dos resultados da avaliação para promover o reconhecimento público das escolas, ou seja, da divulgação das proficiências escolares dos participantes do programa. Por outro lado, também há sinais de efeitos *high-stakes*, ao se

conceder incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes. Contudo, ressalta Araújo (2016, p. 65) que:

[...] em decorrência de a participação ser por adesão ao Projeto de Melhoria da Escola, nem todas as unidades escolares municipais e estaduais participavam da premiação. As consequências dos resultados de aprendizagens insuficientes ainda não eram significativas e de alto impacto, o prêmio tinha pouca repercussão social e moderada competitividade entre as escolas.

Adiante, em 2004, a trajetória da política de responsabilização no Ceará seguiu uma nova direção, visto que o Spaece passou a ser incorporado às redes estadual e municipal de ensino, avaliando o maior contingente de escolas desde sua criação. A partir dessa significativa mudança, a Lei nº 13.203/2002 foi revogada pela Lei nº 13.541/2004, instituindo-se o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). Esse programa concedia o Selo de Qualidade da Educação Básica do estado do Ceará em dois níveis – Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano – para as unidades escolares participantes do programa que apresentavam melhorias relativas nos indicadores de rendimento – taxa de aprovação e taxa de abandono – e nos resultados alcançados no desempenho dos estudantes medido por meio do Spaece (VIEIRA, 2007).

Ante o modelo do PMMEB, que continuou ininterruptamente até 2007, identificou-se o segundo vestígio do modelo *accountability* na gestão pública do estado do Ceará, porém essa nova versão se enquadra como instrumento de gestão por responsabilização nos moldes *low-stakes*, visto que sua consequência limitava-se ao caráter simbólico, mediante a aquisição da certificação e do selo das escolas destaque.

Araújo (2016) acrescenta que, nesse evento, embora a gestão pública não associasse as melhorias dos indicadores de rendimentos às premiações em forma de incentivos financeiros aos profissionais de educação, a tendência *accountability* estava presente no cenário da educação cearense. Desse modo, o PMMEB era:

[...] uma maneira de prestar contas à sociedade sobre os serviços educacionais prestados e, de certa forma, conferir quais as escolas que não estavam cumprindo as metas. As instituições escolares que não recebiam a certificação e/ou o selo eram estigmatizadas pela opinião popular como escolas de má qualidade. (ARAÚJO, 2016, p. 66).

A partir de 2007, a abrangência do Spaece incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação para as três séries do ensino médio de forma censitária. Dessa forma, o Spaece passou a ter três focos: avaliação da alfabetização (Spaece-Alfa; 2º ano), avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos) e avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Ainda nesse

período, em nome de uma gestão pública por resultados, foi criada a Lei nº 14.023, do Ceará, que designou a distribuição da cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios, de acordo com os resultados do Spaece. Estabeleceu-se que:

[...] 18% dos 25% da arrecadação do ICMS serão distribuídos ‘em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem’ (Art. 1º, Parágrafo Único, II). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 43).

Agora quem rege o repasse do ICMS no estado do Ceará é a Lei nº 15.922, de 15 de dezembro de 2015, que traz na redação do seu artigo 1º, parágrafo único, inciso II, uma nova designação acerca do público-alvo que será tomado como parâmetro para a distribuição da arrecadação do ICMS, estendendo-se também aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, como mostra o trecho legal adiante:

Art. 1º [...] II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede municipal em avaliações de aprendizagem. (CEARÁ, 2015a).

A partir dessa iniciativa, a política de responsabilização na educação cearense ganhou um novo componente inerente à distribuição de recursos com base no desempenho. As consequências dessa legislação têm sido a mobilização dos prefeitos e uma concorrência para melhorar os resultados nos municípios.

Seguindo a trilha da política *accountability*, o estado do Ceará criou, em 2009, o Prêmio Escola Nota Dez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer²², programas focados nos resultados de desempenho dos alunos, vinculados ao repasse de recursos, bem como à premiação por mérito e bonificação como reconhecimento ao cumprimento de metas e melhorias no aprendizado dos discentes.

Como um dos vestígios da política de responsabilização no Ceará, com consequências de alto valor para as escolas e para seus atores, ressaltamos o Prêmio Escola Nota Dez, que é regido pela a Lei nº 15.923/2015, regulamentada pelo Decreto nº 32.079/2016, e objetiva “[...] valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado” (SEDUC-CE, 2017).

²² “Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, cria o Programa Aprender pra Valer, que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica” (CEARÁ, 2018).

4.2 O Prêmio Escola Nota Dez: as implicações da meritocracia no ato educativo

Os dados preliminares citados em nossa dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2016) apontam que, com o propósito de mudar a realidade educacional do estado, priorizando a alfabetização, o Governo do Ceará criou ações estruturantes – Paic²³, Spaece-Alfa²⁴, distribuição da cota estadual do ICMS e Prêmio Escola Nota Dez – para reverter os índices de alfabetização escolar.

De acordo com Burgos, Santos e Ferreira (2012), tais ações foram implementadas em decorrência dos resultados de uma pesquisa amostral com 48 municípios realizada em 2004 pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), da Assembleia Legislativa do estado do Ceará. Seus resultados foram publicados no relatório final do CCEAE: Educação de Qualidade Começando pelo Começo. De modo geral, ficou evidenciado que: “[...] 39% das crianças do 3º ano não leram o texto, 42% leram sem fluência, reproduzindo letras ou soletrando sílabas, e apenas 20% leram com fluência de forma artificial (11%) ou adequada (9%)” (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 276).

O comitê tocou fundo no problema central da educação pública cearense, denunciando o analfabetismo em idade escolar e, acima de tudo, indicando para as instâncias estadual e municipal a importância da tomada de posição e incorporação em suas agendas da construção de uma política de alfabetização para o Ceará.

No estado do Ceará, em 2007, período em que o Paic entrou em definitivo na agenda do governo, “[...] cerca de 33% das crianças de 7 anos não estavam alfabetizadas e 14,7% estavam com Alfabetização Incompleta. Apenas 9,9% tinham nível Suficiente e 29,9% Desejável. Ou seja, quase metade das crianças estava com níveis baixos de alfabetização” (CEARÁ, 2015c, p. 4). Com a criação do Paic, em 2007, passou-se a contemplar a avaliação externa das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, o que, a partir do Spaece-Alfa, possibilitou a construção de indicadores de qualidade pertinentes à habilidade em leitura de cada aluno, escola e município. Para tornar isso

²³ “Em 17 de dezembro de 2007, a Lei Estadual de nº 14.026 instituiu o Programa e criou mecanismos de incentivo, reconhecimento e apoio aos municípios e suas escolas, baseados nos resultados aferidos a partir de avaliação externa realizada anualmente. A meta de alfabetizar todas as crianças no 1º e 2º ano matriculadas na rede pública estava, oficialmente, na agenda prioritária da política educacional do Ceará” (COELHO, 2013, p. 23).

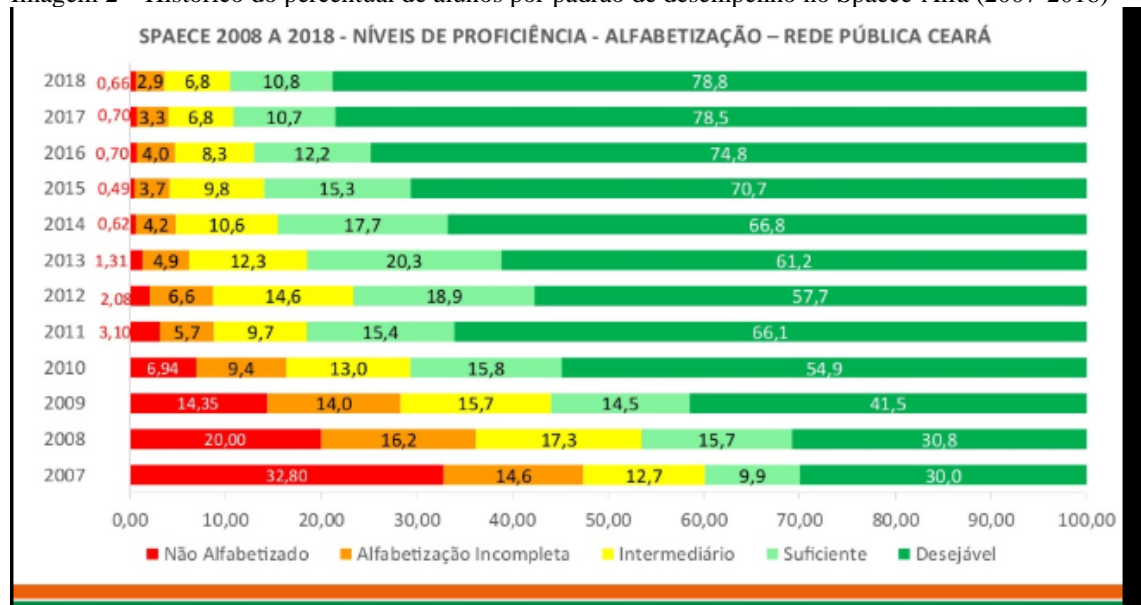
²⁴ “O Spaece-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno” (LIMA, 2012, p. 45).

viável, a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE) definiu uma matriz de referência curricular própria com o intuito de alcançar um maior alinhamento entre o currículo trabalhado e o currículo avaliado.

Tomando como ponto central dessa política educacional a predição dos objetivos e a validação curricular, a Seduc-CE advogou sob o auspício da alfabetização na idade certa, fazendo com que indiretamente as escolas passassem a substituir esforços de ensino pela modelagem para os testes de proficiência. Como resultante dessa conjuntura, ao longo dos últimos dez anos, verificamos que a participação e a proficiência das competências de alfabetização evoluíram. Segundo a Seduc-CE, em 2007, o percentual de alunos alfabetizados era de 30%; em 2010, ascendeu para 54,9%; e, em 2016, permaneceu evoluindo, atingindo 73,9% de crianças com nível “desejável” e, em 2017, alcançando 78,5% (CEARÁ, 2018).

Percebemos que é expressivo o movimento ascendente das médias de proficiências em nível “desejável” no Spaae-Alfa. Conforme nos mostra o gráfico da imagem adiante, no período de 2007 a 2016 a concentração maior passou para o intervalo “desejável”.

Imagem 2 – Histórico do percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaae-Alfa (2007-2018)



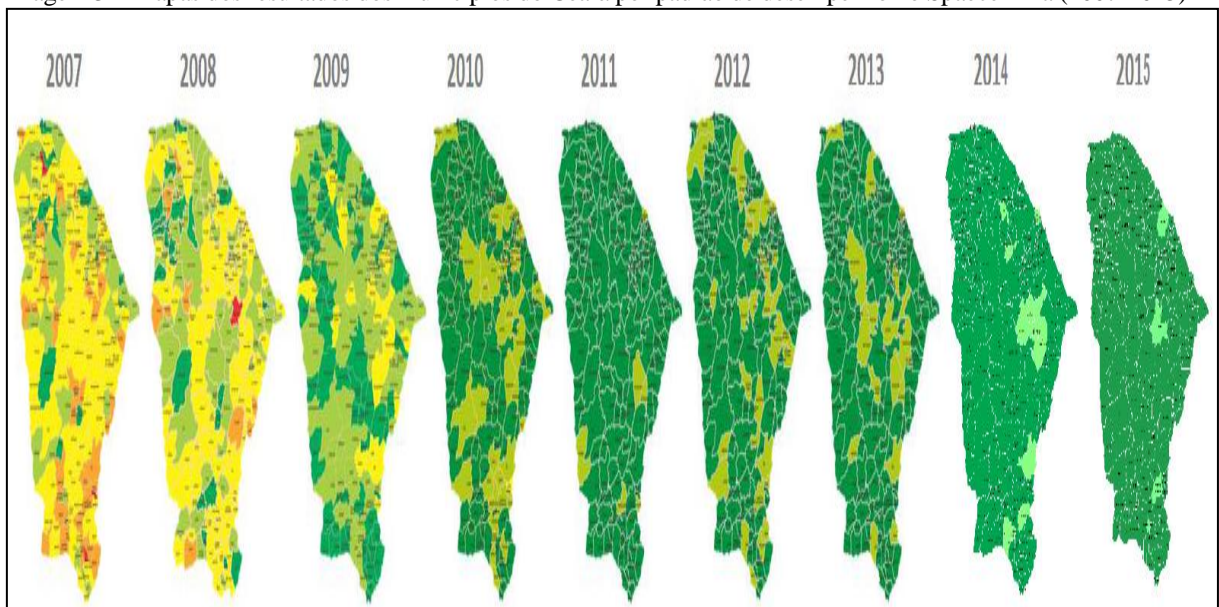
Fonte: UFJF/Caed. Organizado pela Seduc-CE/Coave (2019).

Esses dados, também descritos em nosso estudo de mestrado, revelam um avanço aligeirado a favor do padrão de qualidade estabelecido pelas políticas educacionais, os quais chamamos de avanço “verde” (ARAÚJO, 2016), devido à cor que representa quando o aprendiz desenvolve habilidades “desejáveis” próprias de um leitor. Atestamos que o percentual de alunos com proficiência de desempenho “desejável” obteve um

aumento significativo, passando de 41,5% em 2009 para 54,9% em 2010, representando 13,4% de crescimento no indicador “desejável”, avaliado pelo Spaece-Alfa logo após a implantação do Prêmio Escola Nota Dez. Observamos também que anualmente o nível de crianças não alfabetizadas diminuiu e cresceu o desempenho desejável. Após 11 anos de implantação do Paic, dados apontam nulidade para o percentual de discentes não alfabetizados, sinalizando um movimento de redução das taxas de analfabetismo escolar alavancado pelo referido programa.

Em que pese aos diversos programas de responsabilização desenvolvidos pela Seduc-CE através do Spaece, circunscreve-se especificamente o Prêmio Escola Nota Dez, visto que tem sido objeto de especial atenção em razão de sua repercussão no crescimento do percentual de discentes alfabetizados nos municípios cearenses ao final do 2º ano, como demonstra a imagem a seguir.

Imagem 3 – Mapas dos resultados dos municípios do Ceará por padrão de desempenho no Spaece-Alfa (2007-2015)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Coave/Seduc-CE/Spaece-Alfa (2017).

Em 2007, o mapa do Ceará era predominantemente hachuriado na cor amarelo-claro, simbolizando que os municípios cearenses estavam em situação crítica quanto ao indicador de alfabetização escolar. Ao longo desses anos, observamos que a cor do mapa vai se modificando e que o percentual de alunos alfabetizados no Ceará vai aumentando em ritmo acelerado.

No ano de 2014, os resultados do Spaece-Alfa demonstraram que 173 municípios cearenses encontravam-se no perfil de proficiência “desejável” da alfabetização escolar, representado pela cor verde-escura, e que somente 11 municípios estavam no intervalo

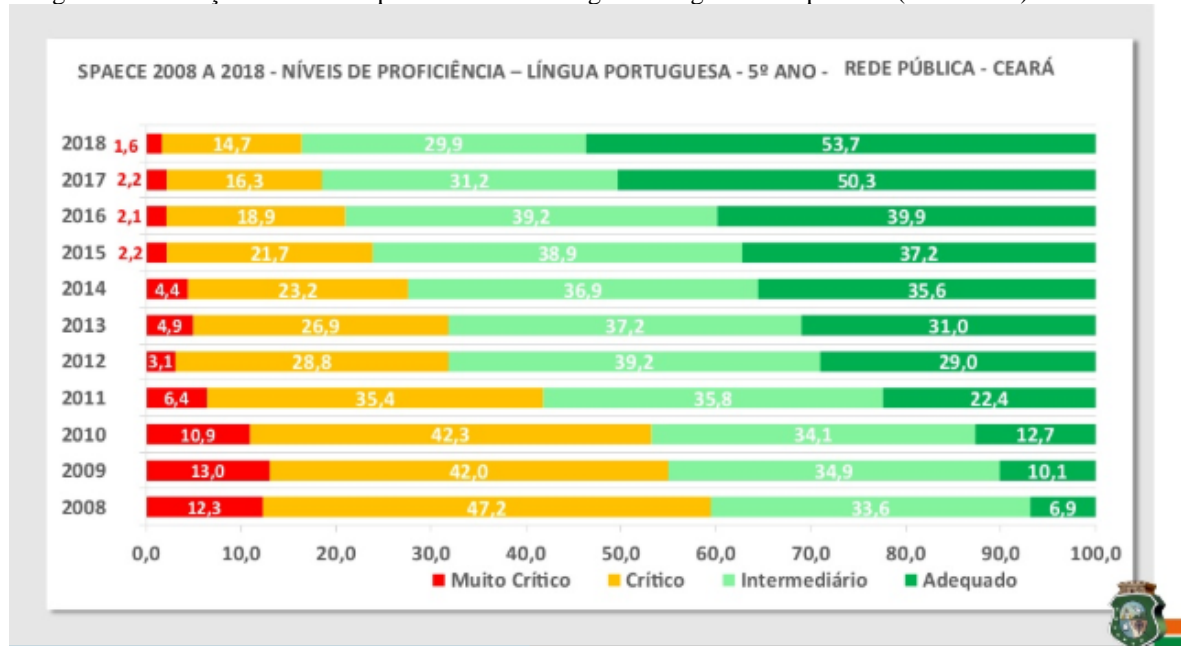
“suficiente”, sinalizado pela cor verde-clara, revelando que 94% dos municípios tinham atingido a meta de alfabetizar suas crianças na idade certa. Em 2017, os resultados continuaram avançando em direção à proficiência “desejável”, caindo para quatro o número de municípios dispostos no intervalo “suficiente”.

Antes de fazermos menção aos dados do mapa do Ceará referentes ao Spaace-5, faz-se oportuno comentarmos a respeito do Paic+5, que foi implantado no estado em 2011 com o objetivo de expandir as ações até o 5º ano e melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do ensino fundamental. Posteriormente, em 2015, o governo de Camilo Santana lançou o Mais Paic com a finalidade de ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que, além da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), passou a atender também aos estudantes do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. Segundo a Seduc-CE, essa iniciativa apoia a aprendizagem dos educandos para que sigam os próximos anos escolares com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no ensino médio bem preparados.

Nesse sentido, percebemos que a partir de 2011 as turmas de 5º ano passaram a ser alvo também do Paic, no sentido de fomentar melhores resultados nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. Através dos resultados da avaliação do Spaace-5; as escolas e as turmas de 5º ano passaram a ser agraciadas com o Prêmio Escola Nota Dez, similarmente ao que já acontecia com as turmas de 2º ano das escolas públicas. Antes desse fato, o mapa dos resultados das escolas cearenses no Spaace-5 revelava que, em 2010, somente o município de Pedra Branca alcançava desempenho adequado nas áreas de conhecimentos avaliadas; os demais municípios estavam com a proficiência crítica, representada no mapa pela cor laranja.

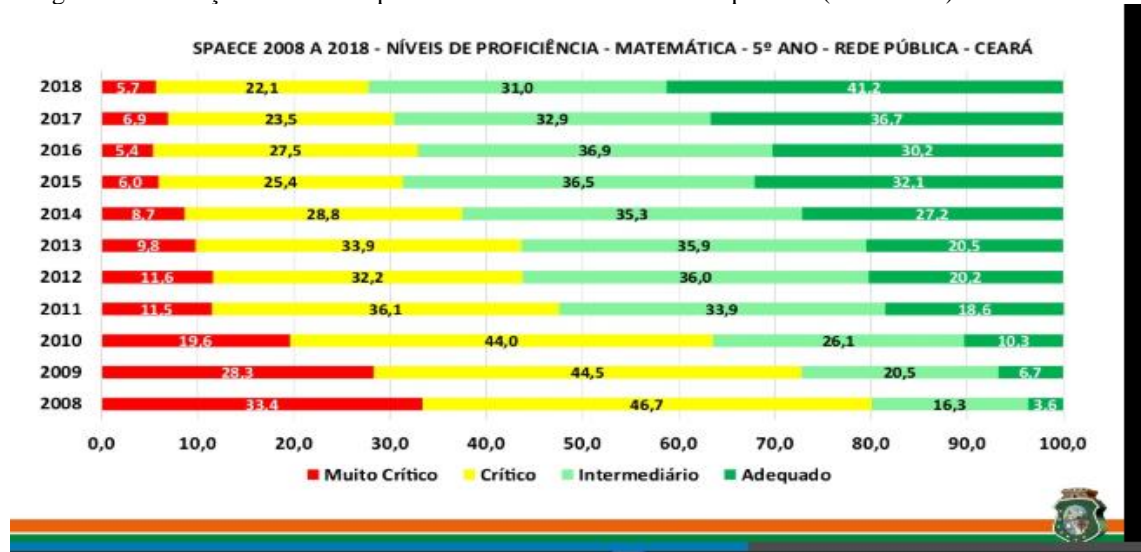
Após sete anos da implantação do Paic+5, os resultados do Spaace-5 em Língua Portuguesa decorreram em 100 municípios na proficiência intermediária e 84 na proficiência adequada, com ausência de municípios na situação crítica ou muito crítica. Quanto ao Spaace-5 em Matemática, o mapa mostra que seis municípios ficaram com a proficiência crítica, cor laranja, 129 na proficiência intermediária, cor verde-clara, e 49 na proficiência adequada, cor verde-escura, ao compararmos a sequência anual dos resultados do Spaace-5 em Língua Portuguesa e em Matemática. A evolução do percentual de crianças que atingiram desempenho intermediário e adequado pode ser conferida a seguir.

Imagem 4 – Evolução do nível de proficiência em Língua Portuguesa no Spaece-5 (2008-2018)



Fonte: UFJF/Caed. Organizado pela Seduc-CE/Coave (2019).

Imagem 5 – Evolução do nível de proficiência em Matemática no Spaece-5 (2008-2018)



Fonte: UFJF/Caed. Organizado pela Seduc-CE/Coave (2019).

Como dizem informalmente professores e demais servidores municipais e estaduais, o resultado no nível de proficiência *esverdeou*, ou seja, mudou das cores vermelha e laranja para as cores verde-clara e verde-escura, significando que houve melhoria nos resultados de desempenho escolar dos aprendizes de 5º ano do estado do Ceará.

Diante desses dados, apresentamos uma questão: o “avanço verde” no percentual de alunos por padrão de desempenho no Spaece-Alfa (2007 a 2018) e no Spaece-5 (2008 a 2018) nos municípios cearenses é resultante estritamente do Paic? Asseveramos, em pesquisa de mestrado intitulada *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos*

pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e apoiadas de Caucaia no ano de 2009 (ARAÚJO, 2016), que o “avanço verde” é oriundo de uma forte associação entre os eixos de avaliação educacional e de gestão de resultados implementada no estado do Ceará por intermédio do Paic, sendo o modelo de gestão por resultados do Prêmio Escola Nota Dez a alavanca central que faz frente para impulsionar as melhorias no padrão de desempenho da alfabetização na idade certa, visto que associa avaliação, *ranqueamento*, responsabilização dos sujeitos educacionais e premiação escolar.

Desta feita, fazemos notória a correlação entre as alterações sistêmicas realizadas no Paic e as mudanças seguidas na lei do Prêmio Escola Nota Dez, senão vejamos: em 2011, o Paic expandiu-se até o 5º ano e a Lei Estadual nº 14.371/2009, que se restringia à premiação das escolas e turmas de 2º ano, foi revogada pela Lei nº 15.052, estendendo a premiação para as escolas e turmas de 5º ano do ensino fundamental. Adiante, em 2015, lançou-se o Mais Paic, atendendo às séries finais do ensino fundamental, por conseguinte, a legislação da premiação escolar sofreu alteração, sendo regulamentada pela nova Lei estadual nº 15.923/2015, ampliando a política *accountability* para todo o ensino fundamental. Podemos constatar também que tais mudanças foram empreendidas de acordo com os resultados alcançados nas séries avaliadas; a cada meta atingida, regulou-se o Paic, ora com Paic+, ora com o Mais Paic, e se ajustou a lei do Prêmio Escola Nota Dez. Isso é fato!

Ao ampliar o Programa Aprendizagem na Idade Certa para a abrangência de todo o ensino fundamental (séries iniciais e finais), revogou-se a Lei nº 15.052, com regulamentação no Decreto nº 30.797/2011, e foi aprovada a Lei nº 15.923/2015, em vigor, regulamentada pelo Decreto nº 32.079/2016. Essa alteração na lei que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez implicou em dar maior cobertura, alcançando às escolas de 5º a 9º ano. Segundo informa a Seduc-CE (2018, s.p., grifo nosso):

Ao todo, o Mais Paic recebe investimento de R\$ 52 milhões do Governo do Estado, por meio da Seduc, *sendo R\$ 26 milhões distribuídos em premiação para as melhores escolas; R\$ 9 milhões para a realização da avaliação; R\$ 7 milhões para aquisição de material didático; R\$ 7,4 milhões em bolsas; e outros R\$ 2,6 milhões em apoio logístico para a execução das formações.*

Atualmente o estado investe algo em torno de R\$ 60 milhões por ano, com premiação, avaliação, material didático, além de programas de formação e bolsas, sendo o maior valor destinado à premiação escolar. A política *accountability* já está consolidada no Ceará e tem no Prêmio Escola Nota Dez um instrumento de gestão educacional para incitar e elevar os resultados do conhecimento que os alunos demonstram ter em relação a um determinado conteúdo de uma disciplina avaliada pelo Spaace. Tal programa foi

implementado com o propósito de responsabilizar os sujeitos educacionais pelos resultados atingidos, condicionando a concessão de bônus e incentivos monetários mediante o alcance das metas preestabelecidas.

Não podemos negar que, após a implantação da política de responsabilização representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, houve uma significativa ascensão nos percentuais de desempenho “satisfatório” do Spaece-Alfa e “adequado” do Spaece 5º nos demais municípios cearenses. Porém, se ampliarmos nossa visão para além dos dados quantitativos divulgados nos mapas de resultados educacionais do estado, deparamo-nos com situações avessas ao sentido principal do ato educativo. Foi o que conferimos em nossa pesquisa de mestrado, na qual constatamos que essa política de incremento no uso dos resultados do sistema de avaliação educacional do Ceará vem regulando as práticas pedagógicas e de gestão escolar (ARAÚJO, 2016).

Nessa direção, nosso estudo de mestrado teve como premissa central identificar os principais efeitos pedagógicos desse modelo de política de responsabilização, haja vista que:

[...] os resultados das provas standardizadas tendem a reorientar o trabalho escolar, determinando ‘o que, como e para que ensinar’, isto é, que as avaliações em larga escala sobredeterminam os trabalhos das equipes escolares, incidindo tanto sobre o conteúdo curricular a ser ensinado quanto sobre a forma como devem ser trabalhados na escola, para que os alunos alcancem os melhores resultados. (BONAMINO; SOUSA, 2012 *apud* PASSONE, 2014a, p. 441).

Isso acontece devido à lógica neoliberal de racionalização dos gastos públicos que o Governo do Ceará incorporou na política educacional. Em vez de garantir o aumento salarial para o conjunto dos trabalhadores da educação, optou-se por aplicar propostas de premiação e bonificação docente, acreditando que assim poderia mobilizar os professores, gestores e funcionários a atuarem com maior competência, compromisso e eficácia ante os desafios de elevar os indicadores educacionais do estado. Essas práticas meritocráticas de premiar e bonificar a quem “merece” porque atingiu os requisitos das metas estipuladas tendem a forçar o corpo docente e os gestores a reduzirem o ato educativo ao ensaio para as avaliações externas. Assim, compreendemos que:

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) [...]. Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. (FREITAS, 2011, p. 17).

Assim, nossa pesquisa de mestrado revelou que os planos das escolas investigadas objetivam alcançar os melhores rendimentos nas avaliações externas, especialmente no Spaece-Alfa (ARAÚJO, 2016). Por conta disso, na elaboração do currículo escolar, as escolas premiadas e as apoiadas seguem as orientações da matriz de referência do Spaece-Alfa para selecionar os conteúdos programáticos, como ilustra o depoimento abaixo:

A gente tem um plano de curso e, dentro desse plano de curso [...], tem a matriz de referência de habilidades, que é avaliada. [...] *Utilizamos a matriz do Spaece, os descritores, porque é o nosso norte. A gente vai fazer essa avaliação no fim do ano [...]; a gente não pode divergir daquilo que a gente busca.* (ARAÚJO, 2016, p. 94, grifo nosso).

Ficou claro que as escolas pesquisadas ordenam o currículo a partir dos descritores do Spaece-Alfa, centrando-se na preparação de atividades e de testes nos moldes da referida avaliação externa, sem uma devida adequação ao contexto e às necessidades do alunado. A prática de ensino também é regulada por esse modelo de política, pois, embora as escolas pesquisadas tenham dito que trabalham o processo de alfabetização e letramento das crianças, o que deu para captarmos na pesquisa foi que, principalmente nas escolas premiadas, as educadoras empreendem práticas docentes diversificadas, voltadas prioritariamente para desenvolver habilidades de leitura e de escrita, com ênfase nos gêneros textuais e na audição da leitura dos educandos, competência aferida pela prova do Spaece-Alfa, como depõe o trecho a seguir:

A gente trabalha os descritores de três formas, primeiro, na questão da leitura, *a gente trabalha os gêneros, todos os descritores na questão da leitura, com cartazes, com trabalho em equipe com as crianças [...]. Depois vem a atividade do projeto, que é esse do aprender, que aborda e trabalha todos os descritores do Spaece, só que de uma forma bem interdisciplinar [...]. Por fim, a gente trabalha a partir do diagnóstico, só com as questões em que as crianças têm mais dificuldades. [...]* Cada um olha, *vê no diagnóstico o descritor que apresenta mais erro, em que as crianças têm mais dificuldade, aí, em cima daquele erro, em cima daquela questão, a gente planeja e faz essas atividades [...].* (ARAÚJO, 2016, p. 107, grifos nossos).

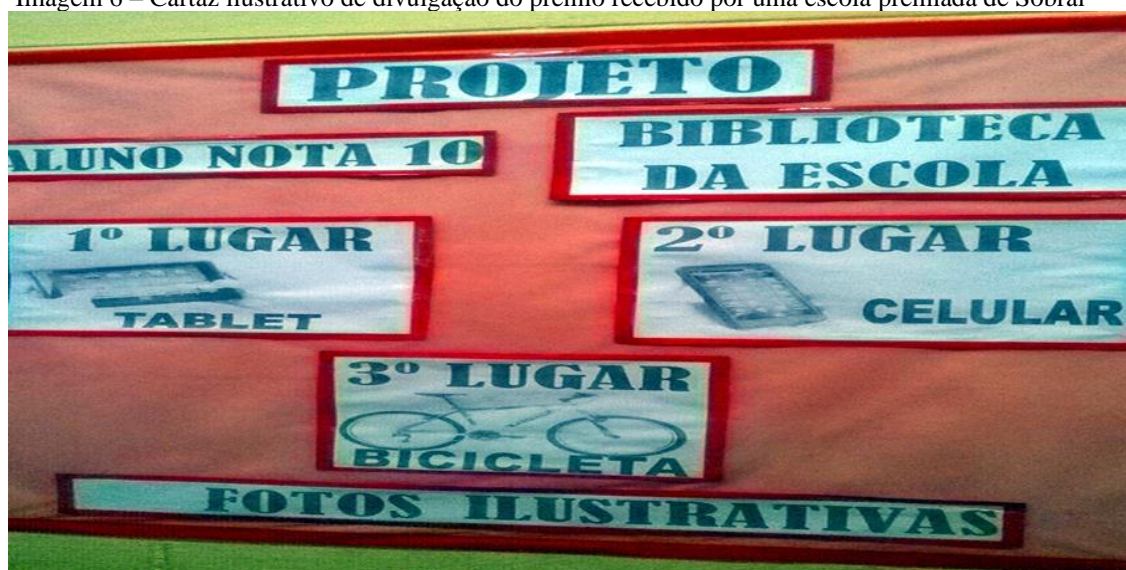
Outro componente que é fortemente moldado pela política de premiação escolar é a avaliação da aprendizagem, uma vez que tanto as escolas premiadas quanto as apoiadas ajustam e fortalecem suas práticas avaliativas internas à luz do teste padronizado de desempenho escolar do Spaece-Alfa. A elaboração e o ritual de aplicação das atividades avaliativas seguem os moldes do Spaece-Alfa. Além disso, percebemos um exagero na quantidade de avaliações aplicadas às crianças, dado que, através do emprego das provas de

leitura e produção textual da escola, das avaliações bimestrais e dos simulados escolares, as instituições de ensino ensaiam com as crianças para que elas possam responder de pronto à avaliação do município, à prova do Spaece-Alfa e ainda à Prova Brasil. Essa proposição pode ser conferida a partir dos depoimentos de professores e gestores das escolas pesquisadas, expressos no resumo à frente:

As Escolas Nota Dez realizam sistematicamente, a cada 15 dias, as provas de produção de escrita. As professoras utilizam uma chave de correção que avalia ortografia, pontuação, paragrafação, coesão e coerência. Além dessa avaliação, as escolas aplicam mensalmente a prova escrita, na qual constam questões de Português, Matemática, História e Ciências. Percebe-se, pela abordagem das docentes entrevistadas, que a prova escrita é produzida nos moldes do Spaece, mediante os descritores do 2º ano do ensino fundamental. Outra forma de avaliar é a tomada diária da leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, tanto que os 20 minutos iniciais das aulas são dedicados à leitura e à compreensão textual; inclusive, nos corredores próximos a essas turmas escolares, existem mesas para essa finalidade [...]. Nas Instituições Nota Dez, a ritualística da aplicação/fiscalização da avaliação interna é um ensaio para o que irá acontecer oficialmente nas avaliações externas municipais, estaduais e nacionais. (ARAÚJO, 2016, p. 110, grifos nossos).

Vale mencionar ainda que até mesmo os projetos das escolas pesquisadas, que deveriam focar uma abordagem multicultural e transdisciplinar, estão voltados para as atividades de treinamento e de condicionamento repetitivo no formato das avaliações educacionais. Em virtude da promessa do recebimento de prêmios, medalhas e honras ao mérito, as crianças são estimuladas a agirem com maior prontidão e dedicação aos estudos, o que resulta no reforço de determinadas condutas discentes. Nas escolas premiadas de Sobral, verificamos que os projetos escolares associam ao desempenho estudantil em leitura e em escrita o ganho de prêmios, conforme mostra o cartaz ilustrativo à continuação.

Imagem 6 – Cartaz ilustrativo de divulgação do prêmio recebido por uma escola premiada de Sobral



Fonte: Araújo (2016, p. 111).

Diante desse registro divulgado nos corredores de uma das escolas premiadas de Sobral, observamos que o desempenho escolar é trocado por brindes e por prêmios escolares, caracterizando a mercantilização do saber: “[...] a educação tem sido influenciada pelos padrões do ‘mercado’, centra seus princípios e práticas na racionalidade mercantil, produtividade, competitividade e flexibilidade” (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 527).

Nessas instituições, outro projeto que merece ser mencionado é o acompanhamento sistemático da frequência escolar. Tanto nas escolas premiadas como nas apoiadas, há um monitoramento diário da presença e da ausência do aluno na instituição, assim, se o aprendiz faltar, os familiares recebem a visita de um profissional da unidade, com vistas a conhecer os motivos da ausência do estudante e de conscientizar a família sobre a importância da regularidade da frequência nas atividades escolares. Além disso, as turmas mais assíduas recebem menções honrosas e medalhas para os discentes ao final do ano, reforçando mais uma vez a lógica mercantil nas relações entre professor e aluno no contexto escolar.

Frente aos principais efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos, chegamos à conclusão no nosso estudo de mestrado, já mencionado anteriormente, de que essa política tem gerado uma movimentação no cotidiano das instituições educativas em torno da melhoria do desempenho escolar no Spaece (ARAÚJO, 2016). No decorrer do ano letivo, gestores, professores e funcionários das escolas empreendem ações e energias para atingir a excelência nos resultados e, em contrapartida, receber a premiação escolar. Contudo, por trás da evolução dos percentuais de proficiência “desejável” e “adequada” nos mapas e gráficos da alfabetização escolar no Ceará, existe uma realidade escolar marcada pela lógica produtivista, mercadológica e meritocrática de uma cultura economicista, que repercute diretamente na rede de relações construídas no contexto escolar e, *por conseguinte*, no meio social.

Inclusive, vale explicitarmos aqui um adendo: essa lógica é amparada também pelo aporte legal da política de avaliação dos resultados escolares no estado do Ceará por meio especialmente da Portaria nº 0998/2013²⁵ – GAB, que oficializa, mediante apresentação do laudo médico, a isenção dos alunos com algum tipo de deficiência da não realização da prova do Spaece, bem como versa sobre a não contabilização dos resultados

²⁵ Portaria nº 0998/2013, cuja atribuição é complementar e regulamentar os procedimentos para o Spaece e para o Prêmio Escola Nota Dez, estabelecendo quais os alunos que não serão contabilizados no cálculo da participação e da proficiência média do estado do Ceará.

daqueles que porventura venham a realizar o teste. Os resultados do Spaece dos estudantes com deficiência não são contabilizados.

Esse modelo de educação contábil remete os testes padronizados para o centro do processo educacional, impõe visões e crenças ideológicas que valorizam o desempenho, a *performance* e o mérito individual. A política do Prêmio Escola Nota Dez, consensualizado por uma comunhão de leis, tende a dar sentido pragmático e utilitarista aos resultados da avaliação educacional, seccionando os que sabem dos que não sabem, os capazes dos incapazes, os que contam dos que não contam, os que são rentáveis dos danosos para o sistema, alargando cada vez mais o cenário de exclusões e marginalizações na educação. Não contempla a diversidade e as dimensões do processo de aprendizagem, consequentemente evidencia uma alta capacidade de discriminação dos alunos com algum tipo de deficiência.

A partir dessas conjecturas, compreendemos que o Prêmio Escola Nota Dez, modelo de política de mercadorização escolar, está provido de uma legislação que aparenta oferecer direitos aos alunos com deficiência, porém encobre sua intenção principal, que é criar subterfúgios oficiais para legitimar o descarte dos resultados do Spaece desse alunado. Se os estudantes com necessidades especiais são matriculados e registrados no Censo Escolar, então eles existem, fazem parte da comunidade educativa. Não seria por conta de um laudo comprobatório de sua deficiência que seus dados deveriam ser excluídos do sistema e seus resultados da avaliação do Spaece deduzidos da contabilização de proficiência média do estado, como se estes educandos inexistissem no sistema.

A (in)visibilidade dos discentes com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais no estado do Ceará nos faz pensar que:

[...] os usos que normalmente são feitos das comparações baseadas em resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) não parecem ter como central a preocupação com políticas que promovam o combate às desigualdades subjacentes a essas mesmas estatísticas, tendendo assim, perante a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes e dos seus percursos, biografias, origens sociais, aprendizagens reais e condições escolares, a ‘silenciar a polissemia e a invisibilizar os sujeitos’. (ESTEBAN, 2008 *apud* AFONSO, 2009a, p. 24).

Esse adendo exemplifica o quão é inconsequente o ideário da política *accountability*, representado aqui pela legislação atinente ao Prêmio Escola Nota Dez, a qual disciplina os casos de educandos que fogem do padrão estipulado de “normalidade” para que as redes de ensino não corram o risco de terem seus resultados do Spaece prejudicados pela inadequação dos aprendizes deficientes ao modelo de avaliação. Esse episódio legitima o que verdadeiramente faz sentido no ato educativo distorcido pela lógica mercantil e meritocrática;

o que conta e o que se leva em conta. Com efeito, uma série de comportamentos são declinados/valorados como adequados, propositivos e úteis no processo de educação das crianças do ensino fundamental.

Os sujeitos educacionais, em especial as crianças que estão subjugadas a essa lógica, acabam sendo afetados por ideias, valores, condutas, sentimentos e emoções que ressignificam a sua posição no processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu sentido e significado a respeito da escola.

Como defende Charlot (2013), compreendemos que a escola não é lugar apenas de instrução, é ambiente para educar que não se limita à lógica de “aprender” para os testes, dado que é formada por sujeitos constituídos de necessidades individuais e coletivas, que interagem, socializam-se e humanizam-se. “Não se deve esquecer, ademais, que a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização. Portanto, o ato de ensino-aprendizagem depende igualmente das estruturas e relações sociais” (CHARLOT, 2013, p. 180).

O convívio escolar, balizado pelo ideário da política de responsabilização, pode gerar sentimentos, valores, concepções e comportamentos que se contrapõem à formação lúdica, politizada e humanizada das crianças. Assim, reafirmamos a relevância do presente estudo, por se propor a analisar os efeitos desse modelo de política na constituição da subjetividade das crianças, construída a partir das relações sociais tecidas no ambiente escolar, a fim de apreendermos o real propósito da educação escolar das crianças de 2º ano do ensino fundamental do Ceará.



HÉLICE 5

5 DA RELAÇÃO OBJETIVIDADE/SUBJETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: APROXIMAÇÕES EM MARX

“Lá vai o trem com o menino / Lá vai a vida a rodar / Lá vai ciranda e destino / Cidade e noite a girar / Lá vai o trem sem destino / Pro dia novo encontrar / Correndo vai pela terra / Vai pela serra / Vai pelo mar / Cantando pela serra o luar / Correndo entre as estrelas a voar / No ar, no ar.” (ADRIANA CALCANHOTO, 2009).

Nesta seção, abordamos especialmente a relação objetividade²⁶/subjetividade²⁷ no processo educativo escolar. Para tanto, foi necessário o desvelamento de que existe uma dicotomia entre subjetividade e objetividade. Partimos, portanto, da compreensão de que a objetividade é ontologicamente um pressuposto para o aspecto subjetivo do ser, logo é impossível existir pensamento sem que haja a materialidade do ser. O aporte teórico fundamentou-se em Marx e em estudiosos como: Andrade (2009), Araújo e Teodoro (2006), Chagas (2013), Duarte (2013), González Rey (2002), Saviani (2004), Sousa Júnior (1996), Silva, F. A. (2011), Silva, F. C. (2013) e Teixeira (1993), que descrevem *o que é e como se manifesta* a subjetividade numa perspectiva marxista.

Fizemos menção à configuração da relação objetividade/subjetividade a partir do pensamento marxista descrito nas obras: *Teses sobre Feuerbach* (1845), especialmente a 6^a e

²⁶ Objetividade é tudo aquilo que se refere ao objeto, ou melhor, ao mundo material (DUARTE, 2004).

²⁷ “Subjetividade é socialmente produzida, operando numa formação social determinada, sob o crivo de um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural” (SILVA, 2018, p. 9).

a 8ª, *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) e *O capital* (1867) para asseverar nossa compreensão de que o homem é um ser histórico e social, pois se constrói nas relações que os indivíduos estabelecem entre si, vivendo em sociedade.

Além disso, abordamos também o processo educativo nesta seção. Embora sempre se dirija a um aluno, a um ser humano singular, esse processo sempre ocorre de forma dinâmica, histórica e social. À luz dessas considerações, ancorados em Marx, voltamo-nos para investigar os efeitos da política *accountability* representada pelo Prêmio Escola Nota Dez na constituição da subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará, pois compreendemos, a partir das incursões marxistas, que a cultura escolar engendra ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, representações coletivas de sentimentos, emoções, ilusões, como também modos de pensar a vida.

Ao final da seção, tecemos considerações sobre o enfrentamento do desafio pertinentes ao fato de as práticas educativas estarem comprometidas com a socialização da riqueza material e intelectual e situamos a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia marxista (SAVIANI; DUARTE, 2012) capaz de confrontar as contradições do ato educativo, as relações de dominação e a formação humana alienada aos ideais neoliberais, de individualismo, competitividade e meritocracia.

Concordamos com Duarte (2010) e Silveira (2002) quanto ao fato de que não há uma obra específica de Marx acerca da temática da subjetividade, mas isso não invalida ou empobrece os pressupostos de seus pensamentos a respeito do referido tema no debate acadêmico, visto que encontramos em vários escritos marxistas menção sobre o processo de produção material e imaterial, em que há uma relação de interdependência entre as duas faces da mesma moeda (objetividade e subjetividade).

Nesse sentido, recorreremos a alguns trechos dessas obras marxistas a fim de entendermos melhor a associação entre objetividade e subjetividade, bem como se materializam questões objetivas e subjetivas circunscritas no processo educativo escolar. Para iniciar, Marx (2009, p. 121), nas *Teses sobre Feuerbach* (1845), especialmente a 6ª e a 8ª, enfatiza que “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Ou seja, a essência humana não é uma instância própria, independente, autônoma, isolada das leis sociais, “[...] mas sim uma construção do próprio homem, a partir do conjunto das relações sociais” (SILVA, 2018, p. 3).

Partindo do princípio de que a essência de um ser vivo está na forma como vive, produz e reproduz sua vida, logo podemos dizer que a essência do homem é “[...] o mundo do homem”, a sua vida em sociedade. Desta feita, “Marx não se limitará, como o fez Feuerbach,

a criticar a religião como necessidade subjetiva da ilusão, desconsiderando a base material que a produz, ou seja, a miséria do mundo real, [...] que necessita de ilusões” (CHAGAS, 2013, p. 67).

Conforme Chagas (2013), a luta de Feuerbach consiste em que a consciência do ser humano deve desmistificar a alienação religiosa visando atingir a emancipação humana, numa perspectiva de que o mundo é algo já constituído, estático, imutável, a-histórico, desconhecendo as modificações que a subjetividade pode gerar e desconsiderando a base material que a produz. Marx foi além desse preceito, para ele, não é a religião que faz o homem, é o homem que faz a religião. Sendo assim, o homem, que não é abstrato, alheio ao mundo, cria a religião, enquanto a teoria geral desse mundo, a sua própria sanção moral.

Nesse caso, para Marx (2009, p. 30), “[...] a luta contra a religião é, portanto, por vias indiretas, a luta contra aquele mundo cuja fragrância intelectual é a religião”. Com esse pensamento, Marx diverge de Feuerbach por entender que as condições objetivas da vida humana tornam o homem um ser histórico, que cria bens materiais e imateriais ao longo de sua existência. Sendo assim, “[...] a abordagem marxiana desloca a problemática do campo religioso para o campo imediatamente político” (MARX, 2009, p. 23). A luta amplia-se para a emancipação política. “Toda emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro lado, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2009, p. 25).

Marx (2009) estabelece uma relação indissociável entre a base real (a sociedade) e as criações subjetivas resultantes dessa base, por isso, para ele, o:

[...] enfrentamento das ilusões subjetivas não pode dar-se por intermédio de soluções imaginárias ou fantásticas, postulando uma felicidade ilusória num mundo melhor, numa outra vida, porque, enquanto a raiz social (a sociedade) da fragmentação, da mutilação humana, não for superada, a dor, o sofrimento subjetivo não pode ser aliviado, sossegado. (CHAGAS, 2013, p. 67).

Ainda nessa primeira incursão, podemos explicitar, no que tange à essência humana, [...] o ser humano, a sua existência não é dada pela natureza, mas produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2004, p. 28). Isso ocorre por meio do trabalho. Nesse sentido, o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Através do trabalho, o homem modifica a natureza e humaniza-a, humanizando-se também (SOUZA JÚNIOR, 1996). Ao fazer isso, o homem relaciona-se, socializando-se. Esse processo de socialização é marcado pela força do capital, da propriedade privada e das condições objetivas da vida dos sujeitos. Logo, o homem é o que é pelo trabalho. A categoria

trabalho e sua influência na constituição da subjetividade aparece mais nitidamente, de forma explicativa, em outros escritos.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), Marx demonstra pela primeira vez o estranhamento genérico do ser humano sob o pressuposto do trabalho subordinado ao capital no modo de produção capitalista²⁸. Para Marx (1982, p. 14-15):

[...] o trabalho sob os auspícios da produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada.

No modo de produção capitalista, os donos dos meios de produção, os capitalistas, detêm o poder econômico, visto que estes pertencem à classe dos proprietários, cujo interesse é aumentar a produção de mercadorias, em um curto espaço de tempo, e obter maior acúmulo da propriedade privada e de seu capital. A divisão social do trabalho mantém o trabalhador da classe operária cada vez mais volátil e dependente das relações de produção.

Nos manuscritos, Marx, ao tratar da categoria trabalho, refere-se a ela como uma categoria pioneira da produção e reprodução da vida humana, como atividade primária, necessária e distintiva do ser homem. O trabalho é, pois, a essência humana (MARX, 1983).

Assim:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 282).

²⁸ Alguns trechos dos *Manuscritos econômico-filosóficos* resumem a essência desse modo de produção que permanece inalterado até os dias de hoje: I – “De acordo com os economistas, embora o interesse do trabalhador nunca se contraponha ao interesse da sociedade, a sociedade é sempre e necessariamente oposta ao interesse do trabalhador” (MARX, 2006, p. 71); II – “A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas [...]” (MARX, 2006, p. 66); III – “O acúmulo do capital aumenta a divisão do trabalho e a divisão do trabalho aumenta o número de trabalhadores; mutuamente, o número crescente de trabalhadores aumenta a divisão do trabalho e a divisão crescente do trabalho intensifica a acumulação do capital. Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital por outro, o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático. [...] Deste modo, o crescimento da classe de homens que são inteiramente dependentes do trabalho aumenta a competitividade entre os trabalhadores e baixa seu preço” (MARX, 2006, p. 68).

O homem diferencia-se dos outros animais, visto que precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. O trabalho humano é intencional, é planejado, gera conhecimentos que são geralmente repetidos com vistas a aprimorar os resultados. A existência humana não é garantida pela natureza como a dos animais, que só precisam adaptar-se a ela para sobreviver. É esse agir sobre a natureza, transformando-a, que Marx denomina trabalho, que, na existência concreta, chama-se trabalho alienado.

É importante compreender que, na concepção marxista, a alienação é tida como proveniente de razões históricas, em que: “[...] o operário aliena sua própria essência na relação prática, isto é, material, com a natureza (o trabalho), que, por sua vez, determina a relação entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não operário” (SAVIANI, 2004, p. 8). Ou seja, o trabalho alienado não é constituído de forma natural, espontânea e própria do trabalhador. Em outras palavras, o operário age na produção material, efetiva seu trabalho, produz mercadoria, cria um mundo objetivo através de sua atividade laboral, mas “[...] esta efetivação do trabalho aparece ao estado-nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação” (MARX, 1982, p. 80). Vale salientar que a alienação ocorre em relação aos produtos do trabalho, como também em relação ao trabalho do trabalhador no próprio ato da produção.

Nas circunstâncias atuais, a cadeia produtiva na sociedade capitalista realiza-se a partir do trabalho alienado²⁹, apropriado pelos donos dos meios de produção e do capital. Isso acontece da seguinte maneira: no processo de produção, o homem, pelo trabalho, põe em ação suas forças subjetivas, que se exteriorizam e se objetivam nas atividades laborais e nos produtos. Porém, a criação do produto do trabalho (a mercadoria) se torna estranha a quem produziu, sendo apropriada por outro, o não trabalhador, e se volta contra o seu criador. Desta feita, o trabalho alienado, fruto de todo um conjunto de forças produtivas (objetivas e subjetivas), forma uma base ou estrutura sobre a qual se edificam as relações econômicas, sociais e de poder.

Conforme Saviani (2004, p. 6), “[...] o sentido mais corrente de alienação e alienado para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras”.

²⁹ “O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência” (MARX, 1964, p. 165). “No trabalho alienado, o produto conserva sua função essencial utilitária, mas o produtor é negado como ser humano, não se afirma nem se reconhece em seu produto” (VÁZQUEZ, 2011, p. 173).

No âmbito marxista, o trabalho alienado, ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria. Conforme assevera Fernandes (1984, p. 148), “[...] o trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria”. Essa vinculação marxista se dá a partir da análise do homem inserido no processo produtivo, no qual produz mercadoria, produzindo-se. Vale considerar também que a mercadoria produzida pelo homem é objeto de troca, de valor e de uso por outro. Assim, a produção de mercadoria não se restringe ao objeto materializado, mas a toda cadeia produtiva, que envolve aspectos objetivos e subjetivos.

Dito isso, podemos inferir que o sujeito se inscreve em um circuito histórico cultural, numa lógica de funcionamento da máquina social, do processo de produção social de material, em que há duas faces de uma mesma moeda (objetividade e subjetividade), afastando o pensamento de que a noção de uma subjetividade produzida se dá fora das condições objetivas da vida dos sujeitos, ou vice-versa. Ao contrário, o homem é um ser objetivo e social, pois se constrói nas relações que os indivíduos tecem na atualidade, na ordem do capital, relações essas impregnadas de valores e ideias da cultura que as engendra (MARX, 1983).

Consequentemente, no modo de produção capitalista, os processos sociais são marcados pelas relações mercantis, que acabam por reproduzir e fortalecer cada vez mais a lógica da coisificação do homem, em que “[...] o trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem, enquanto trabalhador, enquanto mercadoria, é o produto do movimento total” (MARX, 1982, p. 91).

Como resultado disso, as condições materiais, reais de produção da existência (condições objetivas), acabam por dar forma à sua consciência e visão de mundo (subjetividade). Nesse sentido, o homem, ser social, influenciado historicamente pela produção dos materiais necessários à sua vida, produz mercadorias e a si mesmo. É pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos.

Na obra *A ideologia alemã* (1845-1846), Marx assevera que a consciência é produzida historicamente. O ponto de partida de toda análise resulta nas condições materiais dos indivíduos, condições determinadas pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida. E é nessas condições materiais que os indivíduos formam a sua consciência, a sua concepção de mundo, e não o contrário.

O indivíduo, condicionado por um sistema econômico, influenciado pelo desenvolvimento de forças produtivas e pelo modo de relações que lhe corresponde, tende a acatar, reproduzir e valorar o ideário produzido pela classe hegemônica, pela ordem cultural

que o capital engendra. Para Marx e Engels (1974), é por meio das condições materiais, reais, de produção da existência que os indivíduos formam a sua consciência, a sua visão de mundo.

Marx (1982) aborda a relação entre o trabalho e a constituição da subjetividade humana esclarecendo que o trabalho não é um fazer casual, imprevisto e restrito, mas uma atividade que possui uma finalidade, que é uma determinação da subjetividade humana, uma vez que o sujeito, antes de fazer, constrói subjetivamente sua obra, imprimindo nela o projeto que tinha *a priori* na sua subjetividade. O homem, sujeito histórico e social, precisa “[...] assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p. 88).

Marx (1982) não considera a produção material e a produção espiritual como dois momentos cristalizados, estáticos, mas sim como dois instantes que se operam ao mesmo tempo, como partes integrantes da totalidade social. Para tanto, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens, eis por que Saviani (2004) assevera que a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade para Marx. A subjetividade, a consciência, não é uma atividade menos importante do que a objetividade, produção da vida social.

Outra obra que utilizamos nesta seção é o primeiro volume de *O capital* (1867), na qual a análise categorial da subjetividade em relação com a objetividade ainda carrega certo preconceito, por se tratar de uma obra científica considerada “objetivista” e, por isso mesmo, carregaria sobremaneira a marca de uma cientificidade contrária à presença marcante do aspecto subjetivo.

Da concepção marxiana de capital que dá título à referida obra, tal conceituação refere-se à acumulação de riquezas correntes na sociedade capitalista, tendo como condições essenciais para essa acumulação as características de dominação e de exploração do trabalho de uma classe operária que concede lucros em prol de uma determinada classe de proprietários através da divisão social do trabalho.

Nessa obra, dedicamos atenção ao caráter fetichista da mercadoria, tomando como referência precisamente a seção intitulada “O fetichismo da mercadoria: seu segredo”. Marx, nas suas investigações, observou que o caráter “místico” e “enigmático” da mercadoria não provém de seu valor de uso, mas da forma do valor, do valor de troca, ou seja, de aspectos inerentes à subjetividade. O que se torna mais proveitoso desse capítulo é a menção ao *fetichismo* no que concerne ao seu aspecto “subjetivo”.

Desse modo, Marx (2008, p. 57) começa esse capítulo afirmando que a riqueza de uma sociedade capitalista “[...] configura-se em uma ‘imensa acumulação de mercadorias’”, sendo a mercadoria a “[...] forma elementar dessa riqueza”. Marx (2008) designa nesse escrito que a mercadoria é o ponto preliminar para se compreender a sociedade capitalista e que ela se relaciona diretamente à compreensão do modo como se estabelece o valor na forma mercadoria. A mercadoria é produto da atividade produtiva dos homens em meio às relações sociais historicamente constituídas, no interior das quais se forma uma dada divisão social do trabalho.

Para um melhor entendimento, é necessário partir da premissa que o trabalho, como força humana modeladora, põe a mercadoria como valor de uso e valor de troca – independentemente das formas concretas. Nesse sentido, “[...] para produzir mercadoria, ele [o homem] tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social” (MARX, 2013, p. 119), isto é, a produção de mercadorias (coisas) ocorre para atender às necessidades sociais reais ou ilusórias da sociedade, o objeto produzido por intermédio do trabalho carrega consigo um valor de uso social. Conforme Silva (2011), o valor de uso é caracterizado pela utilidade que um objeto possui para satisfazer as necessidades humanas, independentemente se essas necessidades possuam origens fisiológicas ou se são meros produtos da imaginação.

As mercadorias só possuem valor na medida em que são expressões do trabalho humano, visto que têm origem numa mesma substância social, desta feita seu valor é uma realidade social, manifestando-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra. (MARX, 2008, p. 69).

Daí se apresentará o *valor* em sua forma de aparência, denominado de “valor de troca”. Mas *qual a diferença entre valor de uso e valor de troca?* Para responder a esse questionamento, Silva (2011) explicita, à luz dos pensamentos marxistas, que o que diferencia uma mercadoria de outra em seu valor de uso é a *qualidade desses valores*; por outro lado, o que diferencia uma mercadoria de outra em seu valor de troca é a *quantidade desses valores*.

Por serem os valores de troca tão díspares quanto às diferentes mercadorias e suas formas de trocabilidade, compreende-se que o valor de troca dessa coisa “[...] é apenas uma ‘forma fenomênica’, uma representação autônoma do valor contido na mercadoria” (MARX, 1989, p. 544-545). Em outras palavras, Marx (2008, p. 94) descreve que:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao

refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho.

O mistério da forma mercadoria consiste no fato de que ela reflete aos homens as características sociais de seu próprio trabalho, é uma relação social determinada entre os próprios homens que assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas como características objetivas dos produtos do trabalho (SILVA, 2011). Nesse entendimento, os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com essa sua realidade, o seu pensar e os produtos do seu pensar. O mistério da mercadoria confere a ilusão de que tal produto é encantado, tem poderes mágicos que se convertem em poderes humanos. “A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 147-148).

De acordo com Silva, F. (2013), o *fetichismo da mercadoria* é o processo de ocultamento, considerado por Marx como uma “dissimulação”, sendo por meio desse processo que se dá a transformação do produto de trabalho em *mercadoria*, mas, como já dito anteriormente, “[...] o trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral” (FERNANDES, 1984, p. 148). Desse modo, os produtos de seu trabalho – as mercadorias – aparecem como atributos de si mesmos, autonomizados, dotados de um poder divino, velando a sua gênese, a sua fonte, isto é, o trabalho social que os fundamenta.

Esse processo implica sujeição real, desapropriação da própria condição de indivíduo perante um poder que, para além de tornar estranho o produto do trabalho, torna igualmente estranho o trabalho para o trabalhador, internalizando essa relação. Os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, sensíveis e suprassensíveis (SILVA, 2011).

O *fetichismo*, assim, seria caracterizado pela relação entre o modo de produção capitalista e as crenças predominantes na sociedade que formam a visão de mundo das pessoas. Nessa perspectiva, as relações sociais configuradas no modo de produção capitalista são condizentes com um tipo de crença que faria mais sentido para as pessoas que compõem a sociedade capitalista.

Marx (2013) enfatiza nesse escrito a condição trágica da subjetividade no mundo, pois, no processo produtivo de mercadorias, cria-se uma objetividade que anula os próprios sujeitos. Os sujeitos, na condição de indivíduos ativos, livres e conscientes, são abolidos e se tornam coisas vivas (de ordem mercadológica), numa subjetividade mutilada, esvaziada, para a qual a realidade aparece como um mundo exterior. O homem, nesse contexto, torna-se

mercadoria, coisifica-se, fragiliza-se e fragmenta-se. Quer dizer, o sujeito passa a desconhecer o mundo, a sua própria atividade, as condições pelas quais se produz a sua própria existência, percebendo o mundo, a existência real, como fora dele, externa e alheia a ele, e não como um produto de seu próprio trabalho, de sua própria subjetividade.

No percurso dessas obras, Marx desenvolve elementos constitutivos para se entender a subjetividade humana, que podem ser sintetizados assim:

[...] a subjetividade não como autônoma, abstrata; 2. a subjetividade não como dada naturalmente, imediatamente ao indivíduo; 3. a subjetividade como construída historicamente; e 4. a importância da presença da subjetividade na construção, na transformação, na apreensão e na interpretação cognitiva do real, da realidade. E, para compreender a subjetividade no âmbito da sociedade capitalista, Marx nos dá, entre outros, diversos conceitos, como: ilusão, trabalho, estranhamento, 'base' e 'superestrutura', ideologia, ocultação, inversão e fetichismo da mercadoria. (CHAGAS, 2013, p. 66).

A partir das aproximações em Marx que fazem menção à subjetividade, categoria de teor de importância máxima para nosso estudo, destacamos a seguir a concepção acerca da subjetividade que faz jus ao nosso entendimento. A subjetividade é um complexo de significações e sentidos produzidos historicamente, mais precisamente no conjunto das relações sociais, de forma processual, em que o homem, através da sua atividade vital, o trabalho, cria produtos materiais e não materiais, modifica o meio em que vive e modifica-se, apropria-se de pensamentos, ideias, costumes e comportamentos e toma consciência de si.

Aprendemos que a subjetividade é um conjunto de signos (objeto, coisa, pessoa), significantes (finalidade dos signos), significados (valor dos significantes) e sentidos que se constroem nas redes de relações sociais, num determinado contexto histórico, que nos afeta ao mesmo tempo que afetamos *o que* e *quem* nos cerca. Dito isso, podemos afirmar que a subjetividade é construída socialmente num dado tempo histórico, forja-se nas relações intrapessoal e interpessoal, num processo mútuo e inacabado de interferências, e faz parte do desenvolvimento da nossa individualidade.

Duarte (2013), em seu livro *A individualidade para si*, pontua que cada ser humano nasce em um determinado contexto temporal e espacial e, para satisfazer as suas necessidades básicas de existência através do trabalho, atividade vital, transforma a natureza, produz uma realidade humanizada e humaniza a si próprio. Essa transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva.

Segundo Dias (2006), a subjetividade é um sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construído nas relações sociais, que se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, dessa maneira a individualidade não é uma

instância própria, independente e autônoma, porque a ambiência cultural atravessa nossas vidas, fazendo-nos valorizar ou desvalorizar, preferir ou descartar ideias, valores, comportamentos, desejos, etc. O indivíduo, ao manifestar interesse por algo, não é considerado um ato natural, isolado das leis sociais ou amorfo.

O indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano. Isso, segundo Duarte (2013, p. 37), ocorre “[...] como uma necessidade do próprio processo de formação da personalidade, ou seja, o indivíduo, para se constituir como um ser singular, único, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados órgãos de sua individualidade”. Cada sujeito se constitui como homem por meio das relações sociais que estabelece com os outros homens, nesse processo o indivíduo precisa ser formado, ou seja, precisa ser educado, incorporar em sua própria subjetividade valores, comportamentos e ideias criadas pelas gerações antecedentes e refeitas tanto por ele como por aqueles que com ele convivem.

O processo de apropriação do conhecimento produzido histórica e socialmente ocorre mediado pela relação com outros indivíduos e em vários tipos de prática social. Como assevera Leontiev (1978b *apud* DUARTE, 2003, p. 45-46):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos de sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

A formação do indivíduo acontece num processo histórico-social, em uma determinada existência social, e possui estreita relação com a superestrutura, como também com a ideologia que perpassa pelo mundo social objetivado. O desenvolvimento humano é histórico, cada geração que nasce se apropria das objetivações resultantes das gerações passadas, linguagem, arte, ciência, filosofia, religião, dentre outras que são apropriações resultantes da atividade social de que o indivíduo precisa para viver no seu cotidiano. Nessa dinâmica, cada indivíduo, mediante as circunstâncias concretas de sua vida, assimila objetivações do gênero humano necessárias para que assegure sua sobrevivência, assim “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2003, p. 36).

Essa visão materialista, histórica e dialética pressupõe que a:

[...] relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva, na sociedade contemporânea, a formação da individualidade humana é mediada pelo capitalismo, pelo trabalho alienado, pela classe social dominante e pelo Estado. Por isso, a ideologia hegemônica acaba por influenciar o campo da subjetividade, cooptando-nos a subsumir a ordem mercantil nos componentes de nossa subjetivação. Marx e Engels (1974 *apud* CHAGAS, 2013, p. 74) “[...] enfatizam que a visão de mundo predominantemente, as ideias dominantes, são as ideias produzidas pela classe hegemônica e expressam, sim, as condições materiais, através das quais essa classe realiza seu domínio”.

A visão de mundo se edifica por meio das instituições políticas, sociais e culturais, através da família, das diversas denominações de igreja, das escolas pública e particular, dos sindicatos, da imprensa, dos partidos políticos, etc. Todas essas organizações, situadas na sociedade capitalista, mercantil e produtivista, dissociam a ideologia hegemônica pelos aparelhos ideológicos³⁰ do Estado, cooptando seguidores, defensores e reprodutores da lógica material. Dessa forma, as organizações corroboram a formação da nossa individualidade.

A ideologia dominante, uma vez interiorizada pela grande massa popular, torna uma subjetividade de múltiplas cabeças, ao tempo que a subjetividade parece ser peculiar, de cada um, não se revelando explicitamente, a qual, por constituir um campo cultural e simbólico, não poderia deixar de ser plural e coletiva. Conforme Saviani (2004), a subjetividade se manifesta como indissociável das condições materiais históricas e da intersubjetividade, daí as ideias e os comportamentos que abrigamos não são particularmente nossos, são criados pelo seio social de gerações passadas e atuais, retalhados por aqueles com quem o indivíduo convive e introjetados como uma espécie de segunda pele em nós. Portanto, podemos dizer que a subjetividade é a síntese de múltiplas determinações, como uma síntese das relações sociais.

Assim se dá a constituição da nossa visão de mundo, dos nossos quereres, do que preferimos, do que negamos, do que abrigamos como útil, correto, valorativo. Um dos

³⁰ “Aparelhos ideológicos: são compostos por um certo número de realidades que se apresentam ao observador como instituições distintas. Althusser enumera alguns: o AIE religioso, que é o sistema das diferentes igrejas; o AIE escolar, que compreende o sistema das diferentes escolas públicas e particulares; o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político, que compreende o sistema político com os diferentes partidos que o jogam; o AIE da informação, como a imprensa, o rádio, a televisão, etc.” (SIQUEIRA, 2017, s.p.).

espaços que mais formam a ideologia é a instituição escolar, visto que sua razão principal de existir é o processo educacional, especialmente de ensino-aprendizagem, sendo um ambiente propício para a (de)formação, no sentido de dar forma, ou melhor, de cristalizar em nós preceitos, conceitos e preconceitos. “A escola, marcada pela configuração social, tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber” (PRATA, 2005, p. 108).

A escola não só ensina, desenvolve, capacita e forma, mas, segundo afirma Prata (2005), essa instituição também produz sujeitos no sentido de submeter os indivíduos a uma série de mecanismos internos e externos, historicamente contextualizados e mediados pela lógica das relações de produção e da cultura hegemônica. Nessa vertente, “[...] de modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte da produção da subjetividade, uma vez que, por um lado, ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro, ela também está inserida no amplo contexto” (PRATA, 2005, p. 108). Assim, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

O professor, por meio da ação educativa, dissipa ideias, crenças, valores e condutas no cotidiano escolar; todas as experiências vivenciadas no processo de aprendizagem são in(tenciona)is. Não existe ato educativo sem uma intencionalidade (FREIRE, 2007). Ao mesmo tempo que os professores atuam com foco nos objetivos do ato educativo, decorre daí uma teia de relações sociais que envolvem percepções, sentimentos, emoções, valores, desejos, enfim, uma série de aspectos que não constam no programa curricular formal da escola, mas que estão presentes nos laços que estabelecemos com os outros. Essas produções sociais, não materiais, chamamos de subjetividade. Trata-se de um processo que se dá a partir das relações/interações sociais, relacionando-se, nesta lógica, às condições concretas de vida. A subjetividade, portanto, constitui-se mediante a forma individual de se perceber diante dos outros e em contato com os outros seres sociais, ou seja, o sujeito se constrói e se modifica através de sua relação com os outros. Vygotsky (2001, p. 63) assinalava que “[...] o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”, assim se compreende que o homem é um ser social.

Nessa óptica, os alunos internalizam as mais variadas representações sociais no contexto escolar, especialmente no contexto de sala de aula. A partir das relações vivenciadas no ambiente escolar, este cenário faz-se construtor de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos. Nessa direção, o ato educativo, manifesto na

rotina diária do professor, contribui para a formação de visão de mundo do discente, bem como para a construção de seus coeficientes valorativos, atribuindo valor se algo é bom ou ruim, se é útil ou inútil, se é belo ou feio, se é sagrado ou profano, se é preferível ou desprezível.

O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações, esses seus interesses correspondem à situação empírica imediata. Ora, se esses desejos e aspirações não correspondem aos seus interesses reais, são definidos pelas condições reais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2003, p. 17).

O aluno, indivíduo concreto, é a síntese de inúmeras relações sociais, inclusive dos laços afetivos que se estabelecem na ambiência escolar, mas isso não é privilégio do alunado, pois o professor (indivíduo concreto) também é fruto das relações vivenciadas com diferentes gerações. Nessa perspectiva, aluno e professor, na ambiência escolar, criam e vivenciam laços sociais que acabam por intervir no fazer pedagógico, objetivado, e na subjetividade de cada indivíduo. No caso dos estudantes, especificamente das crianças de tenra idade, os interesses reais do ato educativo, definidos pelas condições reais, são apropriados e internalizados por estes, causando certa dependência frente ao professor.

A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, assim, que mais fundamental e mais importante que as funções de camuflagem ou justificação legitimização que a ideologia escolar sem dúvida tem, é a sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o perfeito funcionamento social. (GALLO, 1999, p. 196).

No caso desse pressuposto, o ato educativo torna-se parte do processo de reprodução das relações sociais de dominação; os sujeitos das escolas reproduzem a cultura hegemônica de forma acrítica e automática. Nesse sentido, as teorias crítico-reprodutivistas buscam, por intermédio da análise crítica, entender como e com que intensidade a educação colabora ou não para a reprodução social dessas relações. Essas teorias não apresentam a proposição de uma pedagogia para romper com esse modelo reprodutivista (SAVIANI, 2008).

Há um debate que assevera que as teorias críticas devem passar da crítica para a ação, da teoria para a prática, a fim de superar o modelo de educação tradicional, reprodutivista, pré-programada e destinada à adaptação do indivíduo ao *status quo*. Essa discussão acalorada entre os estudiosos da educação brasileira se dá principalmente em decorrência do cenário das políticas educacionais atuais, que estão, cada vez mais, calcadas na lógica do capital, no ideário neoliberal e na concepção *neotecnicista*. O propósito da educação brasileira, especialmente a finalidade do ensino, carrega consigo a lógica do funcionamento

do elemento social, do processo de produção material e de seus desdobramentos no campo social e cultural. Assim, como visto nas aproximações em Marx, as condições materiais acabam por influenciar, por meio do ato educativo, a formação da consciência e da visão de mundo do indivíduo – no caso em estudo, do discente. A materialização do real concreto ocorre nesse processo; a subjetividade vai se constituindo a partir da lógica do capital que impera nas relações sociais. Podemos conferir isso na política educacional brasileira contemporânea, que tem seu ideário forjado com base no mundo material.

No contexto da educação nacional, principalmente nos últimos dez anos, vem se enaltecendo a política de avaliação e responsabilização escolar. Com efeito, há uma propagação da produtividade, da competitividade e da meritocracia³¹ escolar. Episódio recorrente na educação contemporânea brasileira diz respeito às políticas que oficializam e legitimam as concessões de premiações escolares e de bonificação de professores por terem atingido a(s) meta(s) estabelecida(s) para a(s) turma(s) e/ou para a(s) escola(s). Vários projetos de lei foram produzidos e se encontram em tramitação no Congresso Nacional tentando criar a base legal para a responsabilização; além disso, já existem iniciativas de recompensa por mérito em decorrência dos resultados em testes padronizados se espalhando no cenário de algumas entidades federativas do país.

Na instância federal, as políticas de responsabilização educacional, meritocracia e produtividade ascenderam com a aprovação do parecer do Projeto de Lei nº 7.420/2006³², na Comissão Especial da Câmara de Deputados, que dispõe sobre a Lei de Responsabilidade Educacional no âmbito da Educação Básica. No projeto supracitado estão presentes posicionamentos que propõem a responsabilização como um processo que envolve a fiscalização da obtenção de metas de progressão acadêmica pela escola, medidas a partir das avaliações externas. Ou seja, o cumprimento de certas metas como um dispositivo de gestão educacional, podendo gerar atribuição de recompensas financeiras, bonificação e premiação escolar.

³¹ “Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. O mantra curricular da meritocracia apoia-se nas competências escolares, condição que exige dos estudantes certas aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo e as escolas precisam se condicionar às orientações dos sistemas, renunciando à sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira” (CNTE, 2013, p. 209).

³² Projeto de Lei nº 7.420/2006, de autoria da deputada Raquel Teixeira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

No nosso entendimento, esse projeto de lei defende, por um lado, a concepção de que a qualidade da educação pode ser controlada por uma lei, indicando certa inclinação para o mote da “qualidade por decreto”, sem levar em conta as condições práticas do trabalho docente, a valorização salarial e a formação continuada do professorado. Por outro lado, a legislação em questão advoga em favor da meritocracia, fortalecendo a ideia de pagamento por mérito. A meritocracia hoje é vista como prioridade nas políticas públicas do Governo Federal. Essa posição é notória no espaço legislativo nacional:

Encontra-se no Congresso Nacional a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional (PL nº 7.420/2006) e a Proposta de Emenda Constitucional da Meritocracia (PEC nº 82/11), que altera o artigo 206 da Constituição e inclui o princípio da meritocracia para todo o ensino público. Em dezembro do ano passado, o Ministério da Educação homologou proposta aprovada pelo Conselho Nacional de Educação para a instituição de Arranjos de Desenvolvimento Educacional (ADE), que articulam investimentos públicos e privados em conjuntos de municípios. Tais ações na esfera federal se somam a inúmeras outras no plano dos estados e municípios com a mesma finalidade: responsabilizar, premiar ou punir e privatizar. (MÁXIMO, 2011 *apud* FREITAS, 2012, p. 346).

Esses instrumentos legais coadunam-se com outros pareceres, projetos de lei, programas institucionalizados presentes nas secretarias da educação dos estados brasileiros que vêm funcionando como mecanismo de controle e responsabilização, via avaliação em larga escala, típico das reformas empresariais na educação. No Quadro 1, Marques (2012) expõe algumas dessas implementações que vêm se expandindo pelo país.

Quadro 1 – Programa de incentivos aos professores e/ou escolas em estados brasileiros

Estados do Brasil	Tipos de incentivos
Rio Grande do Sul	Bônus – 14º salário.
Minas Gerais	Prêmio por produtividade-êxito nas avaliações de desempenho institucional e individual estabelecido por um acordo de metas.
São Paulo	Bônus ao quadro do magistério: cumprimento de meta baseada no Idesp (composto pelo desempenho dos alunos e pelo índice de fluxo escolar e o absenteísmo do professor).
Pernambuco	Bônus coletivo proporcional ao cumprimento da meta, ou seja, atingir metade da meta do Idepe considerando o desempenho no Sistema de Avaliação de Educação Básica de Pernambuco (Saepe).
Governo Federal	Bônus: 14º salário (assiduidade e participação nas formações). Elevar a nota em 50% da nota do Ideb ou nota sete.
Rio de Janeiro	Bônus de estímulo à regência. Attingir as metas do Programa Acordo de Resultados (parâmetro índice Ideb). Assiduidade dos professores (apenas cinco faltas por ano).
Ceará	Prêmio “Escola do Novo Milênio”. Bônus a professores e funcionários e ao núcleo gestor (para as 50 melhores escolas) de acordo com os resultados do Spaace.
Acre	Bônus – 14º salário (assiduidade, participação nas formações).

Fonte: Marques (2012, p. 65).

As iniciativas elencadas se concretizam por intermédio dos resultados nas avaliações padronizadas, que podem gerar consequências brandas e/ou fortes para os profissionais da educação e para as escolas. Se a unidade escolar alcançar bom desempenho nos testes, seus profissionais recebem um bônus financeiro; mas se seguidamente não atingirem as metas estabelecidas, serão consideradas “escolas prioritárias”³³, o que significa a intensificação dos mecanismos de controle por parte da secretaria da educação e sua estigmatização.

Percebemos que essas iniciativas não acontecem de forma isolada, haja vista o fato de que vários estados brasileiros aderiram a esse modelo de política educacional, o qual objetiva melhoria no desempenho discente a partir de premiação e bonificação escolar. A educação torna-se mercantilizada, voltada para a produtividade e o alcance das melhores posições no *ranqueamento*.

Nesse sentido, podemos dizer que os gestores públicos transferem a responsabilização para a ponta, especialmente para os docentes. Os professores são permanentemente expostos juntamente com as escolas à execração pública em *ranqueamentos* sucessivos. Com efeito, toda a pressão recai em aumentar a pontuação nessas avaliações, promovendo estreitamento curricular e pressão sobre as escolas, professores e estudantes (RAVITCH, 2011).

Por conseguinte, a ação pedagógica é afetada diretamente por esse ideário neoliberal voltado para o mercado, que prolifera e toma corpo em sala de aula, no planejamento, no ensino, na avaliação e nas relações de convivência escolar diárias. O sermão em defesa das “escolas de alto rendimento”, proveniente da política gerencialista importada das empresas privadas para a educação, é reproduzido de forma sistêmica na ambiência escolar. Inclusive, em nosso estudo dissertativo, chegamos à constatação de que todas as ações pedagógicas realizadas pelas escolas premiadas de Sobral (EP1 e EP2):

[...] são caminhos e atalhos implementados nos processos pedagógicos (planejamento, ensino e avaliação) que visam atingir os melhores índices de desempenho na avaliação do Spaece e, por consequência, figurar no *ranking* das 150 unidades contempladas com o Prêmio Escola Nota. (ARAÚJO, 2016, p. 119).

Diante dessa lógica produtivista, a agenda da escola tende a voltar-se para as avaliações externas, numa espécie de adestramento para os testes padronizados. Em geral, as escolas que integram as redes de ensino postuladas pela política *accountability* investem

³³ Escolas prioritárias são as unidades de ensino que não atingem as metas estabelecidas pelo sistema estadual, tornando, por conseguinte, prioridades por parte da secretaria da educação o controle e o monitoramento dos processos pedagógicos e de seus resultados.

muito tempo, dinheiro e energia em materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que vão aparecer nessas provas. Dessa maneira, as escolas acabam por burlar o sistema, visto que, por semanas ou até meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares às que deverão aparecer no teste estadual (RAVITCH, 2011).

Em termos concretos, ocorre a mecanização³⁴ do ensino. Aposto a isso, no campo da subjetividade, o sermão meritocrático, disfarçado pelo manifesto do “direito das crianças a aprender”, passa a falsa ideia de que notas mais altas significam uma educação de qualidade e que a miséria social é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Nessa tônica, o direito de aprender é habitualmente usado para ocultar o contexto social e econômico das famílias, a penosa realidade estrutural das unidades escolares e a falta de condições para o ensino-aprendizagem das crianças. Evidencia-se a crença de que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres.

Influentemente esse ideário tende a ser assimilado, incorporado e reproduzido pelos professores. Devido à rotina árdua de trabalho e às exigências para o alcance das metas, os educadores acabam se rendendo ao ideário da meritocracia, projetando em si o ideal de professor de qualidade naquele que consegue aumentar os escores das proficiências avaliadas nos testes standardizados.

[...] quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em suas escolas não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneiras que nada têm a ver com a aprendizagem. (RAVITCH, 2011, p. 177).

Os riscos disso manifestam-se em várias direções, inclusive levando a desvio do verdadeiro sentido do ensino para a mecanização do ato educativo no tocante à resolução de questões dos testes padronizados, promovendo, por conseguinte, um tipo de fraude nos resultados. Nesse sentido, como assevera Ravitch (2011), essa corrida produz apenas uma inflação dos resultados e a ilusão de progresso. A preparação excessiva para o teste distorce o propósito da avaliação, que deveria ser o de avaliar o sistema e as políticas públicas para o setor, e não as escolas e seus trabalhadores.

³⁴ Mecanização ou mecânica do ensino: termo adotado aqui para significar uma situação de ensino na qual necessariamente se utilizam estratégias de ensino voltadas para decorar, memorizar, reter o conteúdo programático de forma padronizada, tendo em vista alcançar a qualidade desejada e os resultados prospectados.

Nessa perspectiva, a cultura escolar hegemônica, cunhada no neoliberalismo, balizada pela política *accountability*, de culto ao mérito, de valoração dos resultados nas avaliações externas e seus *ranqueamentos*, dá um novo sentido ao trabalho do professor, que, através da *ensinagem*³⁵, produz ensino como uma mercadoria, um objeto de troca e uso de valor por outro. Assim, o processo educativo é concebido numa relação mercantil, em que o professor que produz um maior número de escores nas proficiências de desempenho discente receberá recompensas financeiras e em que a escola que apresentar melhor posição nos *rankings* das avaliações externas será agraciada com premiação escolar.

Em contraposição a essa concepção de processo educativo e com base nas aproximações marxistas, Saviani (2008, 2013), como pensamento reverso a esse ideário de educação produtivista, apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma prática revolucionária, na qual entende que “[...] a educação em geral [...] não tem o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas pode e deve engajar-se na luta política pelo socialismo” (DUARTE, 2013, p. 3). Para que isso tome corpo, Saviani assevera em suas obras que a educação escolar pode contribuir para a luta pelo socialismo por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

A pedagogia histórico-crítica é um posicionamento político contra a sociedade capitalista e suas inclinações educacionais mecanicistas, meritocráticas e excludentes. Por isso, evidencia em seu interior “[...] a apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual” (DUARTE, 2013, p. 3).

O enfrentamento desse desafio está a serviço de práticas educativas comprometidas com a socialização da riqueza material e intelectual, nessa tônica situamos a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia marxista (SAVIANI; DUARTE, 2012) capaz de confrontar as contradições do ato educativo que reforçam a dualidade do ensino, as relações de dominação e a formação humana alienada aos ideais neoliberais, de individualismo, de competitividade e de meritocracia.

Nessa direção, Duarte (2013) aborda que a atividade educativa, embora sempre se dirija a um aluno, a um ser humano singular, é um processo que sempre ocorre de forma dinâmica, histórica e social. É nesse viés que a pedagogia histórico-crítica concebe o ato educativo, como mediações complexas dialéticas entre a singularidade da formação de cada

³⁵ Termo utilizado para designar ensino nos moldes de uma fábrica que formata produtos para a venda, uma espécie de engrenagem do sistema educacional que visa à padronização e mecanização do ensino.

indivíduo e a totalidade da história do gênero humano, em que se desenvolve a individualidade para si, numa síntese consciente das relações em si. Em outras palavras, a dinâmica do processo educativo pela qual o ser humano se autoconstrói “[...] parte de um processo que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (a individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (a individualidade para si)” (DUARTE, 2013, p. 9).

O processo educativo com vistas ao desenvolvimento da *individualidade em si* limita-se ao desenvolvimento instrumental do discente, ao desempenho cognitivo mensurado pelos testes padronizados, à categorização do nível de proficiência alcançada, como preconiza o modelo *neotecnicista*³⁶ que perpassa pela educação brasileira, especificamente pela educação cearense. Em contraposição, o processo educativo voltado para a *individualidade para si* busca prever o desenvolvimento intelectual, com apropriação dos mais variados tipos de conhecimentos (científico, filosófico, artístico) num processo social de valorização dos diferentes saberes, sem renunciar à sensibilidade, à emoção, à afetividade, à corporeidade e à socialização.

Nesta discussão que se iniciou com a configuração da relação objetividade/subjetividade segundo o pensamento marxista descrito nas obras *Teses sobre Feuerbach* (1845), especialmente a 6ª e a 8ª, *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) e *O capital* (1867), compreendemos que o homem é um ser objetivo e social, pois se constrói nas relações que os indivíduos tecem na ordem do capital, relações essas impregnadas de valores e ideias, numa estreita associação entre objetividade e subjetividade, visto que é nas condições materiais que os indivíduos formam a sua consciência, a sua concepção de mundo, e não o contrário. Assim, a consciência não é uma atividade menos importante do que a objetividade, produção da vida social.

Quanto às possibilidades objetivas e subjetivas circunscritas no processo educativo escolar, chegamos ao entendimento de que este produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade histórica e cultural construída pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008). Essa formação possui estreita relação com a superestrutura³⁷, como também com a ideologia que perpassa o mundo social objetivado, contribuindo para a

³⁶ *Neotecnicista*: processo de ensino-aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos de 1970, em que a configuração do discurso pedagógico estava atrelada aos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade. A pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo em uma perspectiva operacional. Em outras palavras, o *neotecnicismo* pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação (SILVA, 2018).

³⁷ A superestrutura, na óptica marxista, diz respeito à estrutura jurídico-política e à estrutura ideológica (Estado, religião, artes, meios de comunicação, etc.) que visam à manutenção da classe dominante no poder.

formação de visão de mundo do discente, que se volta restritamente para a *individualidade em si* ou alcança a *individualidade por si*.

À luz dessas considerações, com base em Marx, nosso olhar volta-se para investigar os efeitos da política *accountability* representada pelo Prêmio Escola Nota Dez na constituição da subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará, pois compreendemos, a partir das incursões marxistas, que a cultura escolar engendra ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, representações coletivas de sentimentos, emoções, ilusões, como também modos de pensar a vida.

Diante dessa propositura, indagamos: o que as crianças aprendem nessas escolas de alto rendimento? Como as crianças aprendem? Qual o lugar que a criança ocupa na política *accountability* escolar no Ceará? E com qual propósito os professores das escolas aliciadas pela política *accountability* ensinam?

A inculcação dessa lógica – que se volta exclusivamente para o alcance de metas, *publicização* de resultados nas avaliações externas, premiação e bonificação escolar – pode gerar situações discrepantes e degradantes para o processo de ensino-aprendizagem na ambiência escolar. Tende-se a defender que o produto da educação seja o conhecimento ou a informação objetivada nos testes, distorcendo o verdadeiro produto da educação: o humano-histórico. Daí a urgência de pesquisas e estudos que possam desvelar o que está escuso, disfarçado e invisibilizado no ideário da política de responsabilização e premiação escolar a fim de trazer à tona o(s) impacto(s) dos dispositivos do modelo de gestão *accountability* escolar nas estruturas de constituição da subjetividade, bem como combater os subterfúgios do Modo de Produção Capitalista e seus braços de aprisionamento e submissão social. Esta, portanto, é temática que se apresenta na continuidade desta tese.



HÉLICE 6

EIXO VERTICAL E EIXO HORIZONTAL

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Acredite nos seus sonhos, *brother* / Insista / Falaram pra gente que não era possível / Se começar foi fácil, difícil vai ser parar / Valeu a pena / Valeu a pena, sou pescador de ilusões / Valeu a pena / Valeu a pena, sou pescador de ilusões.” (O RAPPÀ, 1996).

A epígrafe acima, retirada de uma música da banda O Rappa, pode se apresentar como paradoxal na apresentação dos eixos aqui abordados, que, em sua essência, apresentam, de forma detalhada, a metodologia que foi empreendida para a realização do presente estudo, revelando o esforço metodológico trilhado na busca por atender aos objetivos e desvelar a tese.

Sendo assim, esta seção apresenta detalhadamente a metodologia que empreendemos para a realização do presente estudo. No eixo vertical, mostramos o panorama geral da pesquisa, composto por: universo e amostra, mapa geral das viagens, síntese do percurso da pesquisa – fluxo das viagens, caracterização da população da pesquisa, além do estado da arte sobre nosso objeto de estudo empírico, o Prêmio Escola Nota Dez, e da descrição do protocolo da pesquisa. No eixo horizontal, abordamos a respeito do método de estudo, a hermenêutica de Gadamer³⁸.

³⁸ Justificamos o uso do método de análise em Gadamer tendo em vista as possibilidades que apresenta para a análise das falas, relatos, desenhos e outras modalidades de instrumentos de pesquisa utilizados para desvelar o objeto. Não temos a intenção de provocar controvérsias entre teóricos e autores de diferentes correntes

6.1 Eixo Vertical 1 – Panorama da pesquisa

O modelo de política *accountability* escolar, constituído de seus dispositivos (avaliação, classificação, prestação de contas, competitividade e premiação), produz efeitos que afetam não somente o desempenho escolar discente, mas resvala em todo o processo pedagógico, como visto em nossa dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2016). Porém, através da pesquisa bibliográfica, percebemos que poucos são os estudos que buscam investigar os impactos e as consequências das políticas de responsabilização escolar, como também que a maioria das produções acadêmicas estuda dados secundários sobre a política de responsabilização, faltando, nesse cenário, um maior aporte de pesquisas brasileiras que tenham como escopo os efeitos subjetivos dessa política sobre os educandos.

Nessa direção, como o foco desta tese envolve diretamente esse aspecto, não há resultados disponíveis acerca dos efeitos produzidos pelo discurso do Prêmio Escola Nota Dez sobre a subjetividade das crianças do ensino fundamental do estado do Ceará. Em razão dessa lacuna, este estudo se centrará na investigação da veracidade das seguintes afirmações:

- Em decorrência do uso do *high-stake test* estadual, a escola e sua equipe escolar focalizam os esforços em atingir as melhores *performances* no Spaece-Alfa; Spaece 5º e Spaece 9º; por conseguinte, seus professores consomem energia durante todo o ano letivo para preparar os alunos para os testes.
- O discurso do professor com relação às expectativas de sucesso escolar do aprendiz e de conquista do Prêmio Escola Nota Dez tende a reduzir a criança à posição de “objeto” passivo, que se acomoda ao processo de ensino-aprendizagem, condicionado ao alcance da proficiência de maior rendimento educacional no Spaece.
- Os significados atribuídos socialmente ao Prêmio Escola Nota Dez produzem efeitos subjetivos que podem repercutir no desenvolvimento cognitivo e na constituição dos laços sociais das crianças do ensino fundamental, em especial dos discentes das turmas de 2º, 5º e 9º anos, que são avaliadas pelo Spaece.

teóricas e concepções de mundo, o objetivo, portanto, é buscar em Gadamer recursos para compreender e analisar o que temos como propósito neste estudo. Temos clareza que, ao fundamentar a discussão sobre a subjetividade no referencial marxista e interpretar a partir de Gadamer os dados obtidos, podemos provocar acaloradas discussões, por esta razão, enfatizamos que não pretendemos confrontar as ideias dos autores e teóricos neste momento, mas nos valeremos de suas análises para compreender nosso objeto e atender aos objetivos do trabalho.

6.1.1 Universo e amostra da pesquisa

Para esta pesquisa de doutorado, obtivemos uma amostra mais abrangente do que o estudo realizado no mestrado, visto que o intuito foi constituir uma análise a respeito dos efeitos do discurso da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, produzidos na subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará.

Nesse sentido, inicialmente demarcamos as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), situando-as por cinco polos geográficos: norte, sul, leste, oeste e centro do estado do Ceará. A fim de atender ao princípio da regionalização, elegemos, ao norte, a Crede 3, de Acaraú; ao sul, a Crede 18, de Crato; ao leste, a Crede 10, de Russas; ao oeste, a Crede 13, de Crateús; e, ao centro, a Crede 12, de Quixadá.

Em seguida, elencamos em cada uma das Credes selecionadas os municípios que fazem parte de suas respectivas comarcas. A Crede 3 é formada pelas cidades de Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jeriquaçuara, Marco e Morrinhos. A Crede 10 é constituída pelas cidades de Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. A Crede 12 é composta pelos municípios de Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibaretama, Ibicuitinga, Madalena, Quixadá e Quixeramobim. A Crede 13 é organizada pelas cidades de Ararandá, Catunda, Crateús, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga e Tamboril. A Crede 18 é integrada pelos municípios de Altaneira, Antonina, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas.

Diante dessa distribuição, o próximo passo foi identificar em cada uma dessas Credes os municípios que tinham sido agraciados com o Prêmio Escola Nota Dez nos anos de 2014 e 2015, bem como quais tinham obtido o maior número de escolas premiadas. Mediante os dados da referida premiação dispostos no *site* da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE), encontramos o município de Morrinhos, na Crede 3, com sete escolas premiadas em 2014 e cinco em 2015; na Crede 10, encontramos o município de Fortim com duas escolas premiadas em 2014 e quatro em 2015; na Crede 12, encontramos o município de Quixeramobim com 14 escolas premiadas em 2014 e três em 2015; na Crede 13, encontramos o município de Novo Oriente com 15 escolas premiadas em 2014 e dez em 2015; na Crede 18, encontramos o município de Nova Olinda com uma escola premiada em 2014 e cinco em 2015. Dessa forma, extraímos os cinco municípios cearenses a serem pesquisados.

Posteriormente, com base nos dados apresentados do Prêmio Escola Nota Dez nos anos de 2014 e 2015, que mostram os resultados das Credes nas avaliações do Spaece-Alfa e do Spaece 5°, bem como dos municípios e de suas escolas premiadas, selecionamos as escolas com os melhores desempenhos, que estão denominadas aqui por pseudônimos, a saber: Escola Vermelha, Escola Amarela, Escola Verde, Escola Azul e Escola Lilás.

Com relação à escolha das unidades escolares, pesquisamos em cinco instituições de ensino, uma de cada cidade selecionada. Essa seleção ocorreu levando em conta a reincidência das instituições agraciadas com a referida premiação, ou seja, as escolas que, dentro do município previamente escolhido, mais haviam recebido o Prêmio Escola Nota Dez. Além disso, atentamos para o acesso à localização das instituições escolares, bem como para a disponibilidade e aceitação da comunidade escolar em nos receber.

6.1.2 Mapa geral das viagens: trilhas da pesquisa

Conforme já mencionamos neste escrito, o presente estudo objetivou mapear as repercussões da política *accountability*, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, na constituição da subjetividade das crianças no estado do Ceará. Para a concretude deste feito, a pesquisadora, após a escolha criteriosa dos cinco municípios e das respectivas escolas a serem investigadas, elaborou um plano de viagens³⁹ a fim de organizar melhor a coleta de dados nas escolas premiadas nos polos extremos do mapa geográfico do Ceará, dando, assim, celeridade e qualidade à pesquisa.

A partir da demarcação prévia das trilhas da pesquisa, demos início à primeira viagem⁴⁰. A cidade inaugural da expedição científica foi Morrinhos, localizada na região noroeste do estado do Ceará, situada a uma distância de 207 quilômetros da capital, Fortaleza. Suas características geográficas centrais são: área de 408,878 km², população de 20.703 habitantes e clima tropical, com chuvas concentradas de janeiro a maio. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000) o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,608 médio, o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 60.214,129 e o PIB *per capita* é de R\$ 2 703,94 (IBGE/2008).

³⁹ Plano de viagens: planejamento prévio de acesso aos locais que seriam visitados para a execução da pesquisa, levando em conta o melhor dia e horário para a recepção da pesquisadora no lócus da investigação, bem como a organização sistêmica dos instrumentos de coleta de dados (roteiro de entrevista, formulário de informações sobre a instituição a ser investigada, protocolo de pesquisa), de registros (máquina fotográfica, câmera de vídeo, gravador) e de aplicação das atividades lúdicas.

⁴⁰ A primeira viagem ocorreu entre 22 e 24 de março de 2017, nos turnos matutino e vespertino. A direção escolar nos recebeu de maneira acolhedora e nos propiciou espaço e tempo para a realização da pesquisa. Contamos com o apoio técnico de Francisco Alan Martins de Sousa nas entrevistas com as crianças.

De acordo com as informações da Seduc-CE (2015), o município de Morrinhos conta com 30 escolas, 25 municipais, duas estaduais e três particulares; a matrícula correspondente a todas as redes de ensino equivale a 5.548 alunos. A educação de Morrinhos tem sido destaque na região com a melhora dos seus índices educacionais. Isso pode ser evidenciado ao tomarmos por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino fundamental, séries iniciais, no triênio 2013-2015-2017. Observaremos nos resultados do Brasil, especificamente na dependência administrativa municipal, que o Ideb atingiu: em 2013, 4,9; em 2015, 5,3; e, em 2017, 5,6. Nos resultados do estado do Ceará, o Ideb culminou em “5, 5,8 e 6,7 nos respectivos anos, demonstrando percentuais acima da média do Brasil. E o Ideb de Morrinhos resultou em 5,7 em 2013, em 6,7 em 2015 e em 6,4 em 2017, apresentando uma pequena baixa no resultado. No entanto, observamos que o fluxo escolar e a proficiência média na Prova Brasil nas edições 2013 e 2015 estiveram com o Ideb acima dos níveis nacional e estadual, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e de Morrinhos nos anos de 2013, 2015 e 2017

Edição	Brasil	Ceará (5º ano)	Morrinhos (5º ano)
2013	4,9	5,0	5,7
2015	5,3	5,8	6,7
2017	5,6	6,7	6,4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ideb (2019).

Também ao consultarmos os resultados da avaliação externa do Ceará nos anos de 2014 a 2017, percebemos que a cidade de Morrinhos se sobressaiu no Spaece-Alfa, visto que sua proficiência média, em cada uma das edições supracitadas, esteve acima do resultado do Ceará, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Morrinhos nos anos de 2014 a 2017

Edição	Ceará	Morrinhos
2014	174,5	241,0
2015	181,4	266,7
2016	186,9	255,0
2017	195,0	213,9

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Ainda nessa direção, vamos identificar que Morrinhos apresentou no Spaece 5º, de Língua Portuguesa e Matemática, entre 2014 e 2017, resultados acima da proficiência média do estado. Exemplo disso, em 2017, na avaliação de Língua Portuguesa, enquanto o Ceará atingiu 225,3, Morrinhos alcançou 245,6; e, na avaliação em Matemática, enquanto o Ceará atingiu 230,9, Morrinhos alcançou 251,0, como assevera o Quadro 4.

Quadro 4 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Morrinhos nos anos de 2014 a 2017

Edição	Ceará (Português)	Morrinhos (Português)	Ceará (Matemática)	Morrinhos (Matemática)
2014	207,1	228,8	219,0	257,1
2015	210,9	249,4	227,5	283,6
2016	214,4	238,9	225,0	266,9
2017	225,3	245,6	230,9	251,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Frente aos dados do Ideb, do Spaece-Alfa e do Spaece 5º, constatamos que o município de Morrinhos vem apresentando resultados exitosos nas avaliações externas, sempre acima das médias do Brasil e do estado do Ceará. Além das avaliações externas (Prova Brasil e Spaece), é importante evidenciarmos os dados dos indicadores escolares (aprovação, reprovação e abandono escolar). A cidade de Morrinhos obteve, no ano de 2016, os seguintes resultados de aprovação escolar: nas séries de 1º, 2º e 5º anos, atingiu 100% dos alunos aprovados; nas séries de 3º e 4º anos, alcançou 99,7 e 99,4, respectivamente. A reprovação e o abandono no mesmo período chegaram a percentuais nulos e/ou quase nulos. O Quadro 5 nos ajuda a visualizar melhor todos esses indicadores escolares:

Quadro 5 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Morrinhos em 2016 e 2017

Ano	Aprovação % (2016)	Aprovação % (2017)	Reprovação % (2016)	Reprovação % (2017)	Abandono % (2016)	Abandono % (2017)
1º	100	100	-	-	-	-
2º	100	100	-	-	-	-
3º	99,7	100	-	-	0,3	-
4º	99,4	99	0,6	0,8	-	0,3
5º	100	100	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Portanto, percebemos que os indicadores escolares de Morrinhos têm atingido percentuais educacionais considerados satisfatórios. Por conta disso, investigamos nesse município a escola com melhor desempenho e mais agraciada com o Prêmio Escola Nota Dez, aqui por nós denominada Escola Vermelha.

A Escola Vermelha foi fundada em 28 de maio de 1986, a qual está localizada na sede do município de Morrinhos. Oferece o ensino fundamental (séries iniciais e finais) e conta com 16 professores e 13 funcionários. Segundo dados do Censo de 2016, a infraestrutura da escola possui água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. A referida instituição tem nove salas de aula, um laboratório de informática, quadra e pátio cobertos, além dos espaços administrativos e dos banheiros. O ambiente escolar é limpo e bem ordenado, apesar de seu entorno ter mato e algumas paredes estarem com a pintura danificada.

Com relação à matrícula da Escola Vermelha, em 2017, totalizou 331 alunos; especificamente no 2º ano, foram 22 educandos matriculados na turma A e 22 na turma B e, no 5º ano, foram matriculados 18 alunos no turno da manhã e 20 no turno da tarde. Percebemos que essa unidade escolar tem um número razoável de aprendizes nas séries investigadas, possibilitando um melhor acompanhamento da turma pelo professor.

De acordo com os dados do Ideb, nos anos iniciais do ensino fundamental, a Escola Vermelha alcançou 5,6 em 2013, atingiu 6,0 em 2015 e evoluiu para 6,3 em 2017. Esse progresso do Ideb suscita que a escola melhorou o fluxo escolar e o desempenho do alunado.

Nos resultados da avaliação do Spaece-Alfa nas edições de 2015, 2016 e 2018, a proficiência média alcançada resultou em 284,5, 243,2 e 236,7, respectivamente, acima da média do estado do Ceará: 195. Apenas em 2017 a Escola Vermelha teve decréscimo, ficando a proficiência média em 189,2, recuperada em 2018. Vale ressaltar que, especialmente em 2015, a escola alcançou 100% de alunos do 2º ano no padrão de desempenho desejável.

Já no Spaece 5º, nas edições de 2014, 2015 e 2016, a proficiência média de Língua Portuguesa ficou em 224,4 e a de Matemática em 243,4, ambas maiores do que a média do Ceará (214 em Língua Portuguesa e 225 em Matemática). Em 2017, a proficiência média de Língua Portuguesa atingiu 214,7, com desempenho adequado, já a de Matemática ficou com proficiência de 244,5.

Além disso, a Escola Vermelha apresentou indicadores escolares de realce em 2016, como: taxa de aprovação de 100% dos alunos do 2º e 5º ano e nulidade de evasão e reprovação escolar para essas séries. Nessa esteira, podemos verificar, a partir dos resultados das avaliações externas e dos indicadores escolares, que a Escola Vermelha se destaca no cenário da educação do estado, já tendo sido inclusive agraciada com o Prêmio Escola Nota Dez nos anos de 2012 (Spaece 5º) e 2015 (Spaece-Alfa e Spaece 5º), sendo para nós um locus propício de investigação no bojo da política *accountability* e seus desdobramentos.

Após essa breve caracterização do município de Morrinhos e da Escola Vermelha, seguimos descrevendo a rota percorrida da pesquisa. A segunda viagem⁴¹ teve como destino o município de Quixeramobim, cidade conhecida como “A terra de Antônio Conselheiro”, por ter sido palco de terríveis lutas, na terceira década do século XIX, entre Araújo e Maciéis, descritas em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

⁴¹ A segunda viagem ocorreu no período de 23 a 24 de outubro de 2017, nos turnos matutino e vespertino. A direção escolar nos recebeu de maneira acolhedora, bem como nos propiciou espaço e tempo para a realização da pesquisa. Contamos com o apoio técnico de Érico Bandeira de Sá Roriz durante as entrevistas com as crianças.

Quixeramobim localiza-se na mesorregião dos sertões do Ceará, perfazendo uma distância de 203 quilômetros da capital, Fortaleza. Ao observarmos no mapa do estado, verificamos que essa cidade fica na região central do Ceará. Suas principais características geográficas são: área de 3.275,838 km², população de 75.565 habitantes e clima semiárido, bastante quente. O município é banhado pelo rio Quixeramobim, o maior afluente esquerdo do rio Banabuiú. Porém, a cidade enfrenta sérios problemas de escassez de água; várias localidades só têm acesso à água quando abastecidas por carro-pipa. A vegetação também tem sofrido bastante com a seca.

Segundo o Pnud (2000), o IDHM é de 0,642 médio, o PIB é de R\$ 405.315,389 e o PIB *per capita* é de R\$ 5.636,26 (IBGE, 2008). Sua divisão política é distribuída em 11 unidades, a Sede e mais dez distritos: Belém, Encantado, Manituba, Nenelândia, Uruquê, Lacerda, Damião Carneiro, Passagens, São Miguel⁴². Este último distrito foi visitado para a realização da nossa pesquisa.

De acordo com as informações da Seduc-CE (2015), Quixeramobim possui 101 escolas, sendo 85 da rede municipal de ensino, cinco estaduais e 11 instituições de ensino privadas, com aproximadamente 18.520 alunos matriculados em todas as redes. Com relação ao aspecto educacional, os resultados do Ideb de Quixeramobim relativos aos anos de 2013, 2015 e 2017 são similares aos achados referentes a Morrinhos, encontrando-se também acima da média do Brasil e do Ceará, conforme demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e de Quixeramobim de 2013, 2015 e 2017

Edição	Brasil	Ceará – 5º ano	Quixeramobim – 5º ano
2013	4,9	5,0	5,3
2015	5,3	5,8	6,3
2017	5,6	6,7	7,4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ideb (2019).

Adiante, ao pesquisarmos os resultados da avaliação externa do Ceará, percebemos que, no período de 2014 a 2017, a cidade de Quixeramobim apresentou bons resultados no Spaece-Alfa, ficando com a proficiência média com percentual acima daquele auferido pelo estado, conforme mostra o Quadro 7.

⁴² A Vila de São Miguel localiza-se a 36 quilômetros de Quixeramobim. As primeiras casas construídas nessa localidade datam de 1845. São Miguel possui solo árido, formas acidentadas e pedregosas, clima com temperatura média de 28 °C. Na ocasião da pesquisa, o riacho Caraúno estava praticamente seco, o clima era bastante quente e a falta de água era nítida tanto pelo trânsito de carro-pipa quanto pela presença das caixas d'água nas casas e na escola pesquisada.

Quadro 7 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Quixeramobim de 2014 a 2017

Edição	Ceará	Quixeramobim
2014	174,5	223,9
2015	181,4	184,3
2016	186,9	217,6
2017	195,0	231,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

No Spaece 5º, nas edições de 2014 a 2017, Quixeramobim alcançou resultados também maiores do que a proficiência média do estado, ficando na última edição em Língua Portuguesa com 267,4 e em Matemática com 278,1. Verificamos que a evolução do desempenho das proficiências avaliadas em 2017 obteve expressividade. O quadro a seguir revela os dados supracitados:

Quadro 8 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Quixeramobim de 2014 a 2017

Edição	Ceará (Português)	Quixeramobim (Português)	Ceará (Matemática)	Quixeramobim (Matemática)
2014	207,1	234,9	219,0	258,7
2015	210,9	212,7	227,5	231,3
2016	214,4	224,3	225,0	242,2
2017	225,3	267,4	230,9	278,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Referente aos indicadores escolares, a cidade de Quixeramobim, no ano de 2016, apresentou 99,7% de aprovação escolar no 1º ano; quanto às demais turmas do ensino fundamental das séries iniciais, os aprovados ficaram em torno de 93%. O abandono foi quase nulo no mesmo período. A reprovação nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano obteve taxa média aproximadamente de 7%, conforme revela o Quadro 9.

Quadro 9 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Quixeramobim em 2016 e 2017

Ano	Aprovação % (2016)	Aprovação % (2017)	Reprovação % (2016)	Reprovação % (2017)	Abandono % (2016)	Abandono (2017)
1º	99,7	99,5	-	0,2	0,3	0,3
2º	92,6	94,3	7,3	5,5	0,1	0,1
3º	92,3	93	7,4	6,8	0,3	0,2
4º	92,2	94,6	7,5	4,9	0,3	0,5
5º	93,9	97,8	5,5	2,0	0,7	0,2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Nessa abrangência, investigamos a segunda instituição de ensino, cujo codinome neste estudo será Escola Amarela, que está situada em Quixeramobim, no distrito de São Miguel. Sua fundação data de 1966. Oferece atualmente o ensino fundamental (séries iniciais e finais) e possui 15 professores e 14 funcionários. De acordo com dados do Censo de 2016, a infraestrutura da Escola Amarela conta com alimentação escolar para os alunos, água filtrada,

água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. A referida escola tem oito salas de aula, um laboratório de informática, quadra descoberta, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), além dos espaços administrativos e dos banheiros.

O espaço escolar é limpo, organizado e apresenta estrutura física em bom estado. Por estar situada numa vila, o seu entorno é de casas familiares, num ambiente pacato. A maioria dos moradores da área e dos frequentadores da escola se conhece na comunidade. Gostaríamos de salientar que, logo à entrada da Escola Amarela, avistamos duas caixas d'água para armazenamento de água. Tal precaução é tomada porque toda a comunidade local sofre por conta da seca na região, tanto que a paisagem ao longo do trajeto da viagem era de sequidão e aridez. Apesar do triste cenário da seca que assola a Vila de São Miguel e, por conseguinte, a Escola Amarela, notamos o cuidado e o zelo que os funcionários e o corpo de professores têm pela instituição. Para o alunado, a Escola Amarela é uma espécie de oásis no meio do deserto.

A matrícula da Escola Amarela, em 2017, totalizou 237 alunos; especialmente nos 2º e 5º, foram 17 e 29 alunos matriculados, respectivamente. Verificamos que essa unidade escolar formou apenas uma turma de estudantes em cada uma das séries pesquisadas, viabilizando, assim, um melhor acompanhamento dos discentes. Vale comentarmos que a escola obteve resultados excelentes no Spaece-Alfa nos anos de 2015, 2016 e 2017, atingindo 100% dos discentes no padrão de desempenho desejável, ou seja, nesse triênio todos os estudantes do 2º ano foram alfabetizados satisfatoriamente (SEDUC-CE, 2019).

No tocante ao Spaece 5º, a Escola Amarela obteve, na proficiência em Língua Portuguesa, de 2015 a 2017, a maioria dos alunos avaliados no padrão de desempenho adequado. Inclusive, em 2015 e 2016, não ocorreram eventos nos níveis crítico e muito crítico e a proficiência média atingiu 311,2 em 2018, sendo destaque estadual (SEDUC-CE, 2019).

Na proficiência em Matemática, percebemos uma oscilação no quadro de desempenho dos educandos: em 2014, 95,2% dos estudantes atingiram padrão adequado no Spaece 5º; em 2015, esse número caiu para 42,9%; e, em 2016, cresceu para 84,6%. Esses dados equivalem dizer que na Escola Amarela, embora não tenha resultados ascendentes ano a ano, o padrão de desempenho nas proficiências avaliadas no Spaece 5º tem se concentrado no nível adequado, inclusive dado mais recente, de 2018, aponta proficiência de 332,1, sendo esse um diferencial perante a realidade do painel *accountability* do estado do Ceará.

Os indicadores escolares da Escola Amarela, em 2016, alcançaram taxa de aprovação de 94,5% dos discentes do 2º e 5º ano, nulidade de evasão e 5,5% de reprovação escolar para essas séries. A partir dos resultados das avaliações externas e dos indicadores

escolares, podemos dizer que, no município de Quixeramobim e no estado do Ceará, a referida instituição vem ganhando notoriedade, sendo campo fértil para a nossa pesquisa. Seus resultados exitosos levaram-lhe a receber o Prêmio Escola Nota Dez por três vezes, em 2012 (Spaace-Alfa), em 2014 (Spaace 5º) e em 2015 (Spaace 5º).

Na sequência, a terceira viagem⁴³ da pesquisa foi ao município de Novo Oriente. Essa cidade, em suas origens, tinha o nome de “Lagoa do Tigre” pelo fato de haver uma lagoa onde pastavam gados, os quais eram devorados pelas onças que também acorriam à lagoa. O nome Novo Oriente surgiu do primeiro sacerdote da localidade, padre Afonso de Gouveia, vigário de Independência, que veio celebrar a primeira missa na cidade. Naquela época, o religioso, achando a situação geográfica com muitos montes, lembrou-se do Oriente e teve a ideia de atribuir a essa região o poético nome de Novo Oriente. Por ter um dos principais comércios da região, principalmente de produtos agrícolas e pecuários, Novo Oriente é conhecido por “Terra do milho e do feijão” (NOVO ORIENTE, 2019).

Novo Oriente, terceira cidade visitada, localiza-se em uma das sete mesorregiões do estado brasileiro do Ceará, a uma distância de 397 quilômetros da capital, Fortaleza. A cidade fica a oeste do Ceará, fazendo divisa com as cidades de Assunção do Piauí e São Miguel do Tapuio, ambas no estado do Piauí. Suas principais características geográficas são: área de 949,206 km², 27.461 habitantes e clima tropical quente semiárido. A formação administrativa desse município possui seis distritos: Novo Oriente (distrito-sede), Palestina, São Raimundo, Três Irmãos, Emaús e Santa Maria.

Conforme dados da Seduc-CE (2018), o município Novo Oriente possui três escolas estaduais e 25 municipais com aproximadamente 6.461 alunos matriculados. Quanto aos resultados do Ideb relativos a 2013, 2015 e 2017, Novo Oriente alcançou, respectivamente, 7,3, 7,9 e 7,6, índices bem acima da média do Brasil e do Ceará. Podemos verificar esses dados no Quadro 10.

Quadro 10 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Novo Oriente em 2013, 2015 e 2017

Edição	Brasil	Ceará – 5º ano	Novo Oriente – 5º ano
2013	4,9	5,0	7,6
2015	5,3	5,8	7,9
2017	5,6	6,7	7,6

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

⁴³ A terceira viagem ocorreu de 26 a 28 de março de 2018, nos turnos matutino e vespertino. A direção escolar nos recebeu de maneira acolhedora, bem como viabilizou espaço e tempo para a realização da pesquisa. Na ocasião da nossa chegada à escola, as crianças nos receberam com uma linda apresentação teatral no pátio. Contamos com o apoio técnico de Érico Bandeira de Sá Roriz nas entrevistas com as crianças.

Com relação à avaliação externa do estado do Ceará, a cidade de Novo Oriente, em 2014, 2015, 2016 e 2017, apresentou, respectivamente, os seguintes resultados no Spaece-Alfa: 248, 236,1, 202,8 e 245. Embora tenha acontecido um declínio na proficiência anual entre 2014, 2015 e 2016, percebemos que a proficiência média desse período foi superior à média do estado do Ceará. Além disso, em 2017, o resultado no Spaece-Alfa foi crescente. Podemos confirmar isso a partir do Quadro 11.

Quadro 11 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Novo Oriente de 2014 a 2017

Edição	Ceará	Novo Oriente
2014	174,5	248,0
2015	181,4	236,1
2016	186,9	202,8
2017	195,0	245,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

No Spaece 5º, Novo Oriente, nas edições de 2014, 2015 e 2016, obteve resultados acima da proficiência média do estado, ficando em Língua Portuguesa com 246,4 e em Matemática com 262,6, conforme apresenta o Quadro 12.

Quadro 12 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Novo Oriente de 2014 a 2017

Edição	Ceará (Português)	Novo Oriente (Português)	Ceará (Matemática)	Novo Oriente (Matemática)
2014	207,1	244,3	219,0	277,1
2015	210,9	260,3	227,5	290,1
2016	214,4	246,4	225,0	262,6
2017	225,3	272,5	230,9	282,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

No tocante aos indicadores escolares, a cidade de Novo Oriente, em 2017, apresentou 100% de aprovação escolar na 1ª, 2ª e 3ª série; quanto às demais turmas do ensino fundamental das séries iniciais, os índices de aprovados ficaram em 99,6% na 4ª série e em 99,8% na 5ª série. O abandono no mesmo período foi inexpressivo para todas as séries iniciais do ensino fundamental. A reprovação na turma de 4º ano foi diminuta.

Quadro 13 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Novo Oriente em 2016 e 2017

Ano	Aprovação % (2016)	Aprovação % (2017)	Reprovação % (2016)	Reprovação % (2017)	Abandono % (2016)	Abandono % (2017)
1º	99,7	100	-	-	0,3	-
2º	92,6	100	7,3	-	0,1	-
3º	92,3	100	7,4	-	0,3	-
4º	92,2	99,6	7,5	0,2	0,3	0,2
5º	93,9	99,8	5,5	-	0,7	0,2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Pesquisamos a terceira unidade escolar nessa cidade, instituição denominada neste estudo de Escola Verde, unidade de ensino com menor tempo de existência da pesquisa. Fundada em 2008, a referida escola oferece o ensino fundamental (séries iniciais e finais) e conta com 17 professores e 14 funcionários. De acordo com dados do Censo de 2016, a infraestrutura da Escola Verde conta com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. A referida instituição tem sete salas de aula, um laboratório de informática, pátio coberto, biblioteca bem pequena, além dos espaços administrativos e dos banheiros.

Na ocasião da visita, notamos que o ambiente escolar precisava de uma boa manutenção na estrutura física, pois a pintura do prédio estava com fissuras e descascadas, além de portas e paredes em mau estado de conservação. A Escola Verde tem uma área interna bem ampla, porém é subutilizada, visto que o mato está crescido por conta das chuvas desse período do ano. Apesar desses contratempos no aspecto físico, a escola encontrava-se limpa, ordenada e funcional. Os profissionais da escola driblam os problemas físicos com bastante criatividade: as portas danificadas, por exemplo, haviam sido revestidas de tecidos coloridos a fim de melhorar o visual delas. A Escola Verde usa o espaço do pátio coberto para jogos e brincadeiras dirigidas tanto no tempo de aula como nos intervalos. Professores, funcionários e alunos demonstravam apreço pelo espaço escolar.

De acordo com a secretaria da Escola Verde, a matrícula, em 2017, totalizou 286 alunos. Especificamente foram matriculados 31 educandos no 2º ano e 23 estudantes no 5º ano, distribuídos em duas turmas de cada série. Essa distribuição favorece o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do alunado, além de propiciar práticas escolares diversas.

Os resultados no Spaece-Alfa da Escola Verde, nos anos de 2014, 2015 e 2016, foram considerados pela Seduc-CE de excelência, visto que todos os alunos atingiram o padrão de desempenho desejável. A proficiência média do triênio alcançou 256,4, acima dos resultados do estado e do município de origem. Em 2018, alcançou proficiência de 241,8, com todos os alunos no desempenho desejável (SEDUC-CE, 2019).

Já no Spaece 5º, entre 2014 e 2016, a Escola Verde não obteve resultados de destaque; tanto a proficiência média em Língua Portuguesa (227,5) quanto a proficiência média em Matemática (248,7) ficaram aquém dos resultados do estado e do município. Em 2018, a Escola Verde alcançou em Língua Portuguesa 263,7 e 314,3 em Matemática, resultados acima da média do estado (SEDUC-CE, 2019).

Quanto aos indicadores escolares, a Escola Verde, em 2016, alcançou taxa de aprovação de 99,79% dos estudantes do 2º e 5º ano, bem como evasão e reprovação praticamente nulas. Esses dados, somados aos resultados das avaliações externas (Spaeece, Prova Brasil, Ideb), ganham realce no cenário da educação do Ceará. Inclusive essa escola foi agraciada cinco vezes com o Prêmio Escola Nota Dez: 2011 (Spaeece-Alfa), 2013 (Spaeece-Alfa e Spaeece 5º), 2014 (Spaeece-Alfa), 2015 (Spaeece 5º) e 2016 (Spaeece-Alfa), sendo um diferencial no painel *accountability* do Ceará que nos instiga a pesquisá-la no sentido de explorar as questões norteadoras deste estudo de doutorado.

A quarta viagem⁴⁴ da nossa pesquisa foi com destino a Fortim, unidade federativa localizada na região leste do Ceará, perfazendo uma distância de 135 quilômetros da capital, Fortaleza. Suas características geográficas centrais são: área de 280,184 km², população de 16.115 habitantes e clima tropical quente semiárido. Segundo o Pnud (2000), o IDHM é de 0,633 médio, o PIB é de R\$ 60.186,249 mil e o PIB *per capita* é de R\$ 4.058,57 (IBGE, 2008).

O município de Fortim é conhecido na rota do turismo nacional e internacional por estar localizado vizinho às cidades praianas de Aracati e Beberibe, além de se situar à margem do maior rio periódico do mundo, o Jaguaribe⁴⁵. Fortim é um dos melhores roteiros para a prática de esportes náuticos, como passeios de barco, lancha e *jet ski*. Na Barra do Fortim estão localizadas casas de veraneio cinematográficas – belíssimas mansões, com *piers*, *decks*, piscinas e até elevadores de lancha. A região, que vive praticamente da pesca e um pouco do turismo, também é conhecida pela culinária, especializada em camarões, peixes, sururus e outras delícias do mar.

Segundo dados do Ideb, em 2013, 2015 e 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da referida cidade tiveram nota média de 5,7, 6,0 e 6,9, respectivamente. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos discentes dos anos iniciais colocava a cidade na posição 61 de 184. Observamos que o Ideb das séries iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2017, esteve acima da média do Ideb do Brasil e do estado do Ceará, como aponta o Quadro 14.

⁴⁴ A quarta viagem ocorreu no período de 16 a 18 de abril de 2018, nos turnos matutino e vespertino. A direção escolar nos recebeu de maneira acolhedora, bem como nos propiciou espaço e tempo escolar para a realização da pesquisa. Contamos com o apoio técnico de Karla Holanda Araújo nas entrevistas com as crianças.

⁴⁵ O rio Jaguaribe possui uma série de canais, ilhas e uma grande variedade de pássaros, que dão um toque especial à natureza local (OUTROS ARES, 2010).

Quadro 14 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Fortim em 2013, 2015 e 2017

Edição	Brasil	Ceará 5º ano	Fortim 5º ano
2013	4,9	5,0	5,7
2015	5,3	5,8	6,0
2017	5,6	6,7	6,9

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ideb (2019).

Conforme informações da Seduc-CE (2015), Fortim conta com 13 escolas, sendo 11 da rede municipal de ensino, uma estadual e uma particular, com aproximadamente 3.340 alunos matriculados em todas as redes.

Com relação ao desempenho do alunado na avaliação externa estadual, os dados indicam que, entre 2014 e 2017, Fortim apresentou bons resultados no Spaece-Alfa, ficando com a proficiência média de 255,7 em 2017, percentual acima do conseguido pelo estado do Ceará. Vale considerarmos que o município alcançou no referido período predominantemente desempenho desejável quanto à alfabetização escolar, o que pode ser verificado no Quadro 15.

Quadro 15 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Fortim de 2014 a 2017

Edição	Ceará	Fortim
2014	174,5	221,7
2015	181,4	236,0
2016	186,9	235,0
2017	195,0	255,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

No Spaece 5º, entre 2014 e 2017, Fortim atingiu resultados também maiores do que a proficiência média do estado, ficando na edição de 2017 com 273,8 em Língua Portuguesa e 283,9 em Matemática. Verificamos que o desempenho das proficiências avaliadas nesse percurso obteve expressividade, como demonstra o Quadro 16.

Quadro 16 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Fortim de 2014 a 2017

Edição	Ceará (Português)	Fortim (Português)	Ceará (Matemática)	Fortim (Matemática)
2014	207,1	234,6	219,0	248,3
2015	210,9	243,9	227,5	267,1
2016	214,4	232,8	225,0	255,8
2017	225,3	273,0	230,9	283,9

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

A respeito dos indicadores escolares, a cidade de Fortim, no ano de 2016, apresentou 100% de aprovação escolar nas séries de 1º e 2º ano e 99,1% no 3º ano; os dados de reprovação foram 4,3 e 2,4 para o 4º e 5º ano, respectivamente, e o abandono foi praticamente nulo no mesmo período, conforme revela o Quadro 17.

Quadro 17 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Fortim em 2016 e 2017

Ano	Aprovação % (2016)	Aprovação % (2017)	Reprovação % (2016)	Reprovação % (2017)	Abandono % (2016)	Abandono % (2017)
1º	100	100	-	-	-	-
2º	100	100	-	-	-	-
3º	99,1	97,0	0,9	3,0	-	-
4º	95,7	93,5	4,3	6,5	-	-
5º	97,6	96,4	2,4	3,6	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Pesquisamos a quarta escola do nosso estudo também na cidade de Fortim, cujo codinome será Escola Azul. Sua fundação data de março de 1980, oferecendo atualmente educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); possui 54 professores e 23 funcionários. De acordo com dados do Censo de 2017, a infraestrutura da Escola Azul conta com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. Constam nos equipamentos da Escola Azul: computadores para os profissionais do setor administrativo e para os alunos, televisão, aparelho leitor de DVD, antena parabólica, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), câmera fotográfica/filmadora.

Constatamos que o espaço da Escola Azul é amplo, dispõe de estrutura física bem segmentada, 17 salas de aula, laboratório de informática, sala de música, sala de recursos multifuncionais para AEE, quadra de esportes coberta, um pátio coberto e outro descoberto, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, dependências e vias adequadas a educandos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de direção, sala de secretaria e sala de professores e almoxarifado. A instituição, por atender à educação infantil, possui área específica para esse nível de ensino, inclusive essa área funciona de modo independente do ensino fundamental e da EJA.

No momento da pesquisa, observamos que o ambiente escolar estava bem cuidado, limpo e arborizado. A estrutura física apresentava-se em boas condições, as salas de aula bem arejadas e com o mobiliário adaptado a cada nível de ensino. A Escola Azul estava embelezada por pinturas artísticas, coloridas, com temários infantojuvenis, produzidas por uma funcionária da secretaria.

Mediante informações da secretaria da Escola Azul, a matrícula no ano de 2017 foi de 822 alunos, sendo 160 alunos matriculados na educação infantil, 305 no ensino fundamental I, 317 no ensino fundamental II e 40 no EJA. Especificamente foram matriculados 61 educandos no 2º ano e 70 estudantes no 5º ano, subdivididos em duas turmas de cada série.

Essa escola obteve resultados excelentes no Spaece-Alfa no triênio 2015, 2016 e 2017, alcançando 100% dos educandos no padrão de desempenho desejável, ou seja, todos os estudantes do 2º ano alfabetizados satisfatoriamente.

No tocante ao Spaece 5º, a Escola Azul obteve em Língua Portuguesa percentual de proficiência média de 282,2 entre 2015 e 2017. Em 2017, 96,9% dos alunos avaliados alcançaram padrão de desempenho adequado, 3,1% padrão de desempenho intermediário, não tendo ocorrido eventos nos níveis crítico e muito crítico. Em 2018, a proficiência em Língua Portuguesa atingiu 277,5, com 91,4% dos alunos atingindo padrão de desempenho adequado.

Já a média da proficiência em Matemática da Escola Azul, no período de 2015 a 2017, foi de 295,7, desempenho discente maior do que as médias do estado do Ceará (230) e do município de Fortim (283,9). Em 2018, a proficiência alcançada foi de 272,7, com 75,7% dos alunos no nível considerado adequado. A referida instituição soma-se às demais supracitadas como um conjunto de escolas notáveis do painel *accountability* do estado do Ceará. Esses dados sinalizam que a Escola Azul vem apresentando padrão de desempenho nas proficiências avaliadas no Spaece 5º, predominantemente no nível adequado.

Com relação aos indicadores escolares da Escola Azul, em 2017, ano da pesquisa local, a escola obteve taxa de aprovação de 100% dos discentes do 2º e 5º ano e nulidade para taxas de evasão e reprovação escolar. Diante dos resultados das proficiências avaliadas no Spaece-Alfa e Spaece 5º, bem como dos indicadores escolares, podemos dizer que a Escola Azul tem se destacado no município de Fortim e no estado do Ceará; seus resultados exitosos lhe levaram a ser agraciada com o Prêmio Escola Nota Dez por três vezes: em 2011 (Spaece-Alfa), em 2013 (Spaece-Alfa) e em 2015 (Spaece-Alfa e Spaece 5º).

A quinta viagem⁴⁶, última da expedição da nossa pesquisa, foi direcionada para o município de Nova Olinda, que está situado na microrregião do Cariri, mesorregião do sul cearense, na Região Metropolitana do Cariri. Sua criação data de 1957. A cidade de Nova Olinda é conhecida como a “Terra dos Kariris”. As principais características geográficas do município de Nova Olinda são: tem 291 km², dista 560 quilômetros da capital, Fortaleza, tem população de 14.586 habitantes e apresenta clima tropical quente semiárido. Nos dias da nossa estada em Nova Olinda, enfrentamos um calor insuportável, perceptível na vegetação e nos açudes locais, configurados pela seca: a temperatura média era de 34 °C.

⁴⁶ A quinta viagem ocorreu no período de 3 a 5 de setembro de 2018, nos turnos matutino e vespertino. A direção escolar nos recebeu de maneira acolhedora, bem como nos disponibilizou espaço e tempo escolar para a realização da pesquisa. Contamos com o apoio técnico de Érico Bandeira de Sá Roriz nas entrevistas com as crianças.

Segundo o Pnud (2010), o IDHM de Nova Olinda é de 0,625 médio, o PIB é de R\$ 74.981 mil e o PIB *per capita* é de R\$ 5.198,33 (IBGE, 2011). Nova Olinda reserva aos visitantes boas opções: arqueologia, folclore, artesanato e natureza. É uma das 65 cidades indutoras de turismo nacional pelo Ministério do Turismo, sendo uma das quatro cidades localizadas no Ceará: Aracati, Fortaleza, Jijoca de Jericoacoara e Nova Olinda.

Nessa cidade, tivemos a alegria de conhecer a Fundação Casa Grande, ou melhor, o Memorial do Homem Kariri, uma organização não governamental, cultural e filantrópica criada em 1992. Sua criação se deu a partir da restauração da primeira Casa da Fazenda Tapera, ponto de passagem da estrada das boiadas que ligava o Cariri ao sertão dos Inhamuns no período da civilização do couro, final do século XVII.

A Fundação Casa Grande é voltada para a formação educacional de crianças e jovens protagonistas em gestão cultural por meio de seus programas: memória, comunicação, artes e turismo. Esses programas desenvolvem atividades de complementação escolar, cujo objetivo é a formação interdisciplinar das crianças e jovens na perspectiva da sensibilização do ver, ouvir, fazer e conviver através do acesso à qualidade do conteúdo e ampliação do repertório cultural. A instituição oferece atividades diversificadas, como: gibiteca, biblioteca, cinema, teatro, esporte, museu e videoteca, além de parquinho e acesso à internet.

Não poderíamos deixar de visitar esse espaço de arte, cultura e educação, bem como de fazer menção em nosso estudo a esse ambiente de educação não formal, visto que sua abrangência na região é bem significativa. Segundo Lima (2017), em 2010 o atendimento chegou a 50.327 pessoas, evidenciando sua relevância para a comunidade regional. Não resta dúvida de que essa instituição vem atuando propositivamente na vida das crianças e jovens de Nova Olinda, no processo de desenvolvimento intelectual, artístico e cidadão. Os registros em anexo constataam o potencial educacional desse espaço de inclusão social.

De acordo com as informações da Seduc-CE (2015), o município de Nova Olinda possui um total de 12 escolas, sendo oito municipais, duas estaduais e duas privadas, com aproximadamente 804 alunos matriculados na educação infantil, 2.302 no ensino fundamental e 919 no ensino médio em todas as redes. Em 2015, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 97,3%.

Os resultados do Ideb de Nova Olinda, nos anos de 2013, 2015 e 2017, nas séries iniciais do ensino fundamental, foram 6,5, 7,0 e 7,0, respectivamente, bem acima das metas projetadas para cada período avaliado. Na comparação com o estado do Ceará e o Brasil, a nota dos estudantes dos anos iniciais esteve acima em todas as edições citadas. O Quadro 18 demonstra essa informação.

Quadro 18 – Ideb das séries iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas federal, estadual e do município de Nova Olinda em 2013, 2015 e 2017

Edição	Brasil	Ceará – 5º ano	Nova Olinda – 5º ano
2013	4,9	5,0	6,5
2015	5,3	5,8	7,5
2017	5,6	6,7	7,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Ideb (2019).

Ao nos apropriarmos dos resultados da avaliação externa do estado do Ceará, identificamos que, entre 2014 e 2017, Nova Olinda apresentou os seguintes resultados:

Quadro 19 – Resultado da proficiência média no Spaece-Alfa no estado do Ceará e no município de Nova Olinda de 2014 a 2017

Edição	Brasil	Ceará – 5º ano	Nova Olinda – 5º ano
2014	174,5	222,6	2014
2015	181,4	271,8	2015
2016	186,9	182,6	2016
2017	195,0	249,5	2017

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

No Spaece 5º, esta foi a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no período de 2014 a 2017:

Quadro 20 – Resultado da proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no Spaece 5º no estado do Ceará e no município de Nova Olinda de 2014 a 2017

Edição	Ceará (Português)	Nova Olinda (Português)	Ceará (Matemática)	Nova Olinda (Matemática)
2014	207,1	222,2	219,0	288,1
2015	210,9	247,7	227,5	269,2
2016	214,4	224,2	225,0	232,7
2017	225,3	252,2	230,9	253,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Verificamos que, tanto no Spaece-Alfa quanto no Spaece 5º, nos anos supracitados, o município de Nova Olinda obteve resultados acima da média do país e do estado do Ceará, sendo destaque regional. No quesito dos indicadores escolares, Nova Olinda, em 2016, apresentou 100% de aprovação escolar no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, 98,1% no 4º ano e 98,2% no 5º ano. A reprovação foi diminuta: apenas 1,9% no 4º ano e 1,8% no 5º ano. O abandono no mesmo período foi nulo para as séries iniciais e 0,56% para as séries finais (SEDUC-CE, 2018). O Quadro 21 demonstra os dados apresentados.

Quadro 21 – Indicadores escolares das séries iniciais do ensino fundamental de Nova Olinda em 2016 e 2017

Ano	Aprovação % (2016)	Aprovação % (2017)	Reprovação % (2016)	Reprovação % (2017)	Abandono % (2016)	Abandono % (2017)
1º	100	100	-	-	-	-
2º	100	100	-	-	-	-
3º	100	100	-	-	-	-
4º	98,1	100	1,9	-	-	-
5º	98,2	100	1,8	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc-CE (2019).

Nessa cidade, precisamente no sítio Triunfo, pesquisamos a quinta instituição de ensino, denominada neste estudo de Escola Lilás. Fundada em 2001, a referida escola oferece educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais e finais), contando com 16 professores e 14 funcionários. Consoante dados do Censo de 2017, as dependências da Escola Lilás conjugam sete salas de aula, sala da direção, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para AEE, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto e uma pequena horta na entrada da escola. A inauguração do prédio onde funciona atualmente a referida instituição data de 2001; antes disso a escola era adaptada em casas domiciliares. Por ser nova, a Escola Lilás está em perfeito estado de conservação, sendo equipada com mobiliário escolar e recursos didáticos que favorecem o bom funcionamento do trabalho pedagógico. A infraestrutura da Escola Lilás possui alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet e banda larga.

Nos dias que estivemos na Escola Lilás, pudemos observar recreios interativos no horário de intervalo, com alunos participando de diversos jogos, brincadeiras populares e futebol. Também notamos a distribuição da merenda escolar pelas merendeiras, que faziam o trabalho com dedicação e afeto. O ambiente escolar apresentava um clima tranquilo, alegre e bem afetivo.

Quanto aos indicadores educacionais, a secretaria da Escola Lilás informou que a matrícula somou 218 alunos em 2017. Especificamente foram matriculados 22 educandos no 2º ano e 14 estudantes no 5º ano em 2018, sendo 17 alunos na turma de 2º ano e 17 na turma de 5º ano. Essa informação evidencia que, em cada série, o quantitativo de discentes é reduzido, sendo isso satisfatório para o processo de acompanhamento escolar das crianças. Reforçando essa afirmativa, os dados de aprovação escolar, em 2017, apontam um percentual de 99,33% dos educandos matriculados, ou seja, apenas 0,62% de reprovação, mas as taxas de aprovação para o 2º e o 5º ano alcançaram 100% e nulidade para reprovação e evasão escolar.

A Escola Lilás vem alcançando resultados exitosos na avaliação externa estadual. No Spaece-Alfa, em 2016, atingiu 88,9% dos alunos no padrão de desempenho desejável e, nos anos de 2015 e 2017, alcançou 100% dos alunos do 2º ano alfabetizados

satisfatoriamente. Em 2018, também obteve a totalidade dos aprendizes no padrão de desempenho desejado para essa etapa escolar.

No Spaece 5º, a Escola Lilás obteve em Língua Portuguesa percentual de proficiência média de 234,3 em 2014, 2015 e 2016. Em 2016, 66,7% dos discentes avaliados alcançaram padrão de desempenho adequado e 33,3% dos estudantes conquistaram padrão de desempenho intermediário, não tendo ocorrido eventos nos níveis crítico e muito crítico. Em 2018, a proficiência da Escola Lilás resultou em 284,3.

Já a média da proficiência em Matemática da Escola Lilás foi de 284,7, sendo que, em 2016, 91,7% dos educandos tiveram desempenho desejável e 8,3% dos discentes conseguiram padrão de desempenho intermediário. Em 2018, alcançou 289,8, sendo 85,7 no padrão de desempenho adequado, 7,1 no intermediário e 7,1 no crítico. Apesar do aumento da proficiência, houve desempenho crítico.

Sob posse desses dados, inferimos que a Escola Lilás apresentou padrão de desempenho nas proficiências avaliadas no Spaece-Alfa e Spaece 5º predominantemente no nível adequado, destacando-se entre as escolas cearenses. Essa instituição de ensino foi reconhecida com o recebimento do Prêmio Escola Nota Dez em quatro edições: 2013 (Spaece-Alfa e Spaece 5º), 2014 (Spaece-Alfa), 2015 (Spaece 5º) e 2017 (Spaece-Alfa e Spaece 5º). A partir dos seus resultados nas avaliações, a referida escola faz parte de um rol de escolas premiadas, sendo referência no cenário da educação do estado do Ceará.

Após a exposição do trajeto da nossa pesquisa pelo estado do Ceará, podemos evidenciar que essa experiência foi de grande monta para qualificar nossa atuação, visto que visitamos cinco municípios cearenses, em polos geográficos díspares, bem como investigamos cinco escolas e aproximadamente 200 entrevistados, tendo a oportunidade de observar, investigar, conhecer e dialogar com as pessoas e com os espaços visitados. Nossa vivência superou a coleta de dados secundários. Cada cidade visitada nos propiciou conhecimentos diversos sobre a prática de gestão escolar e docente, diálogos informais com diretores, professores, alunos e funcionários, entrevistas e rodas de conversas.

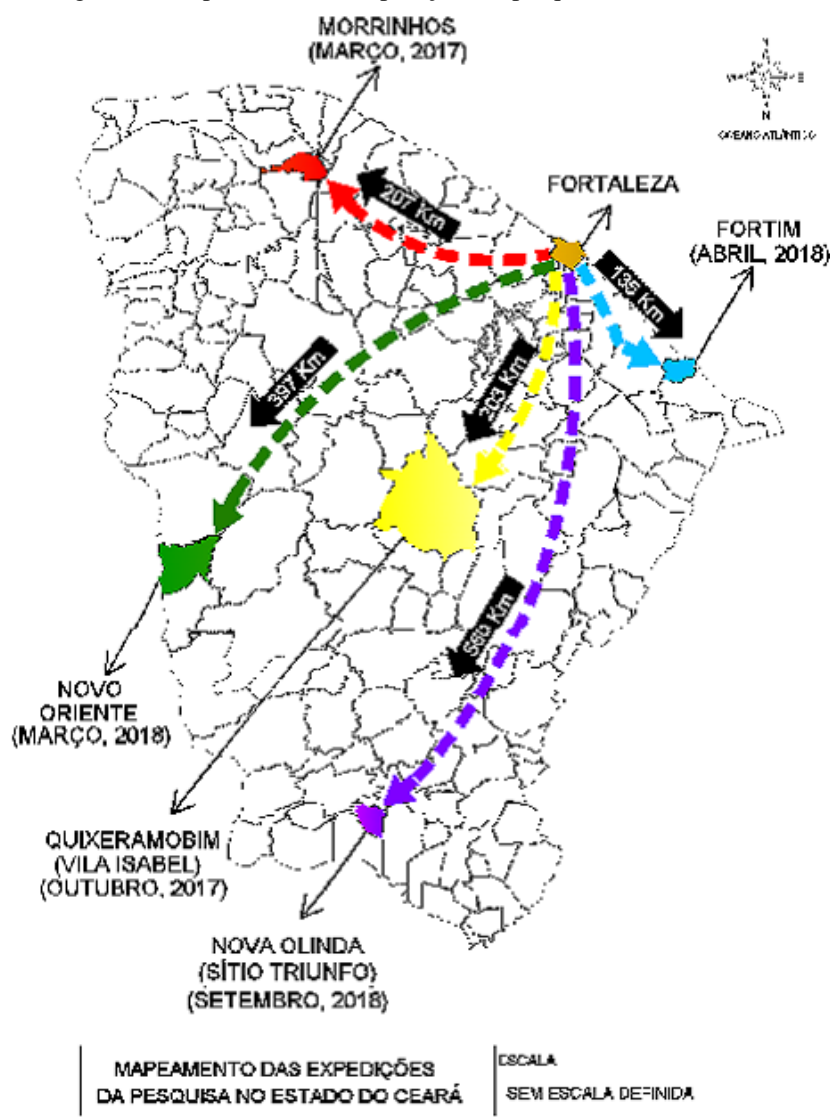
Quadro 22 – Ideb do 5º ano do ensino fundamental das escolas pesquisadas em 2015 e 2017

Edição	Escola Vermelha	Escola Amarela	Escola Verde	Escola Azul	Escola Lilás
2015	6,3	6,7	7,9	6,0	7,5
2017	7,4	6,4	7,6	6,9	7,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2019).

6.1.3 Síntese do percurso da pesquisa: fluxo das viagens

Imagem 7 – Mapeamento das expedições da pesquisa no estado do Ceará



Fonte: Elaboração própria (2019).

6.1.4 População da pesquisa

Como já dito anteriormente, nosso público focal da pesquisa foram as crianças de 2º ano do ensino fundamental, com faixa etária predominante de 8 anos e em processo de alfabetização escolar. Para tanto, antes de detalharmos a nossa amostra de pesquisa, consideramos indispensável mencionar as concepções que amparam nossa visão de criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar.

O pressuposto basilar do nosso entendimento é o de que a criança deve ser percebida como um todo integrado, e não restrita ao seu aspecto intelectual. Nessa

perspectiva, recorreremos às concepções dos estudiosos Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934), expoentes sociointeracionistas que versam sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança, explicitando que a formação da inteligência não é um ato isolado, visto que acontece associada aos aspectos biológicos, motores, afetivos e psicossociais.

A concepção de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa integrado ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivos, cognitivos e motores também integrados. Nessa esteira, Wallon aborda que se enfrentam e implicam fatores de origem biológica e social no desenvolvimento da pessoa. Os fatores biológicos são responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento, os quais, todavia, não garantem uma homogeneidade no seu tempo de duração, e os fatores sociais constituem efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência individual e mesmo pelas deliberações voluntárias do sujeito (GALVÃO, 1995). No início, os fatores orgânicos são mais determinantes, porém progressivamente vão cedendo espaço aos fatores socioculturais.

Wallon (2007) admite o organismo como condição primeira do pensamento, mas não constitui uma razão suficiente, visto que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou do ambiente no qual o indivíduo se insere. O sujeito é determinado, portanto, por uma dupla história, a de suas disposições internas, fisiológicas, e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. Para cada idade da criança, há uma estrutura orgânica em condição de maturação, que, associada às necessidades mais elementares da vida e ao meio externo, possibilita o desenvolvimento mental da criança, permitindo descrevê-lo em estágios sucessivos e integrados. Apesar da carga genética, as circunstâncias culturais incidem no progresso mental de cada criança de forma diferenciada. Nessa perspectiva, o modelo *walloniano* concebe o desenvolvimento como um processo que envolve vários campos funcionais: afetividade, conhecimento (cognição/inteligência), motricidade e pessoa.

Conforme Wallon (2007), em qualquer momento ou fase do desenvolvimento, a pessoa é sempre uma pessoa completa, que irá responder às situações de vida de acordo com a integração funcional dos campos, nos domínios do ato motor, afetivo e de conhecimento. Os campos funcionais referentes a movimentos, emoções, inteligências e pessoas são interdependentes. O desenvolvimento desses campos não acontece de maneira linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores. A acumulação quantitativa de funções culmina na evolução qualitativa delas a partir de uma nova organização, em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram de maneira diversa da fase anterior, alternando-se no exercício de predominância de uma sobre as demais. Assim,

podemos asseverar que a educação da criança se dá de acordo com suas condições de existência. O meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo. Portanto, nesse prisma, a cognição é vista como parte da pessoa completa, que só pode ser compreendida integrada a ela, cujo desenvolvimento se dá a partir das condições.

A concepção de Vygotsky, em sua teoria sobre o processo de desenvolvimento do ser humano, superou a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Sua abordagem foi orientada a partir do pressuposto de que o homem é um ser biológico, histórico e social. Sendo assim, seus estudos consideram o indivíduo inserido na sociedade, com ênfase no aspecto sócio-histórico e na relação do homem com o outro no espaço social (VYGOTSKY, 1996).

Para Vygotsky (1996), o ser humano é um sujeito social em essência, não podendo ser compreendido fora do âmbito social. Nessa esteira, o autor sublinha que não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem essa aprendizagem. Vygotsky (2010) defende que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência, por meio da qual é possível a pessoa educar-se e modificar suas relações inatas. O ambiente dá condições para o surgimento de uma nova reação, que depende sempre de um embate entre o organismo e o meio. “No processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo [...], o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2010, p. 65).

Como tal, esse processo representa uma transformação constante na trajetória das crianças, por isso dizemos que, para Vygotsky (2010), desenvolvimento e aprendizagem são processos indissociáveis, interdependentes e recíprocos. Ante os estudos de Vygotsky (2010) sobre desenvolvimento e aprendizagem, percebemos que suas ideias se contrapõem às concepções vigentes à época, dado que a aprendizagem não é tida como uma mera aquisição e memorização de informações, mas como um processo interno, ativo e interpessoal.

Aqui nos interessa evidenciar as concepções de Wallon e Vygotsky por compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança apontam em direção de uma prática educacional integrada, que leva em conta a carga genética, mas também as circunstâncias sociais do indivíduo; admite a interação social como elemento promissor da aprendizagem; prevê a importância da afetividade para o desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança; tem o aluno como participante da construção do conhecimento, coautor ativo e questionador; considera ritmos diferentes de desenvolvimento e de aprendizagem,

sendo os estágios referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência. A criança é um ser social, por isso não podem ser desprezados seus aspectos históricos, culturais e socioemocionais.

Esses aspectos deveriam ser artefatos educacionais do processo de ensino-aprendizagem da educação básica brasileira, principalmente do ensino fundamental, no entanto estão sendo desvalorizados, uma vez que a política educacional brasileira supervaloriza os resultados das avaliações externas e as proficiências alcançadas pelos alunos e, por conseguinte, acaba pressionando os professores a adotarem práticas pedagógicas contrárias aos pressupostos defendidos pelos interacionistas.

Desde que os critérios de sucesso e fracasso da política educacional brasileira passaram a ser definidos por metas e parâmetros de análise, monitoramento e avaliação externa do produto, as práticas docentes tendem a distanciarem-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, negando a condição de ser da criança.

Após essa breve exposição das concepções dos teóricos Wallon (2007) e Vygotsky (2010), que balizam nosso entendimento acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança como ser social, justifica-se a nossa escolha pelo estudo exploratório através da prática de entrevista grupal, visto que favorece a escuta das experiências dos sujeitos da pesquisa (crianças), na medida em que dialogam com a pesquisadora e com seus pares na roda de conversa, bem como expõem sentimentos e emoções no decorrer das dinâmicas lúdicas. Por compreendermos a infância como espaço de desenvolvimento e formação objetiva e subjetiva, escolhemos as crianças do 2º ano do ensino fundamental, a fim de investigarmos a influência da política *accountability* escolar em sua vivência escolar acumulada.

Buscando atender significativamente às necessidades da pesquisa científica, formamos aleatoriamente grupos de, no máximo, dez crianças para cada entrevista grupal. Ao final, computamos 50 crianças pesquisadas e partícipes das entrevistas grupais.

Também foram sujeitos da pesquisa professoras polivalentes das turmas de 2º ano investigadas. Nas escolas denominadas de Vermelho, Amarelo e Verde, entrevistamos nove docentes, sendo três de cada instituição visitada. Já nas escolas Azul e Lilás, participaram duas professoras em cada unidade de ensino, somando, ao término geral da pesquisa, um total de 13 profissionais. Das 13 docentes entrevistadas, seis possuem graduação em Pedagogia; quatro, em História; uma, em Letras; uma, em Biologia; e uma, em Matemática. Seis professoras desse grupo possuem curso de pós-graduação nas áreas de Psicopedagogia, Educação Especial, Especialização em Biologia e Gestão Educacional.

Quanto ao tempo de serviço, identificamos que duas professoras possuem entre um e cinco anos de experiência na área de ensino; quatro, entre seis e dez anos; três, entre 11 e 15 anos; e quatro, entre 16 e 20 anos. Observamos que a maioria tem graduação em Pedagogia, com especialização na área de Educação, com seis anos de atuação na docência. Essas informações nos revelam que as professoras pesquisadas possuem formação inicial e continuada na área em que atuam, bem como já carregam consigo certa prática pedagógica. Para essas participantes, aplicamos entrevistas semiestruturadas.

6.2 Eixo Vertical 2 – A expedição científica e a captura dos dados

A captura dos dados para a elaboração deste estudo ocorreu através das pesquisas: bibliográfica e empírica.

6.2.1 Pesquisa bibliográfica: explorando teorias

Neste tópico, inicialmente faremos menção aos epistemólogos e autores conceituados que serviram de referência para a elaboração de nossa tese. Em seguida, apresentaremos um breve levantamento da produção científica no campo do conhecimento sobre a política de responsabilização no âmbito nacional e na perspectiva de sua representação via Prêmio Escola Nota Dez, tentando compreender “[...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Para a coleta de dados teóricos, recorreremos aos epistemólogos Ralph W. Tyler e Michael S. Scriven, como também aos estudiosos que tratam das políticas de avaliação educacional no Brasil – Andriola (1999a, 1999b, 2000); Brooke, Cunha e Bonamino (2011); Horta Neto e Yannoulas (2012); da política de responsabilização no âmbito internacional e nacional – Afonso (2009a, 2009b, 2010); Brooke (2006, 2013); Corvalán e McMeekin (2006); Koslinski, Cunha e Andrade (2014); Mizala e Romaguera (2003); Nardi e Schneider (2012); Ravitch (2011); do modelo neoliberal e da lógica produtivista e mercadológica que envolve tais políticas – Schultz (1971); das consequências da gestão de resultados por mérito ou demérito dos atores educacionais – Freitas (2014); das reformas empresariais da educação – Freitas (2012, 2016); das questões pedagógicas que envolvem o sucesso e o fracasso escolar – Charlot (2013); dos efeitos simbólicos e discursivos das políticas educacionais – Passone (2013, 2014); entre outros.

Nossa intenção é visualizar melhor as diferentes narrativas e posições dos autores nas produções científicas nacionais e internacionais que tratam acerca da política de responsabilização, especialmente a respeito da questão central do presente estudo. Para tanto, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no *site* dos periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no repositório institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) e nas publicações de periódicos cadastradas no repositório mais universal e popular: o Google Acadêmico.

De início, para efetivar a consulta no BDTD, utilizamos como filtros: palavras-chave (avaliação educacional; gestão de resultados; política de responsabilização; e Escola Nota Dez), o idioma apenas em português e o período de produção entre 2010 e 2017. Para a primeira palavra-chave (avaliação educacional), encontramos 131 dissertações e 48 teses, desse montante três produções acadêmicas têm certa relação com o nosso estudo por tratar do uso dos resultados e dos índices da avaliação educacional para responsabilização escolar. São elas:

Quadro 23 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (avaliação educacional)

Tipo	Título	Autor(a)	Instituição	Ano de publicação
Tese	<i>Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais</i>	Luís Antônio Fajardo Pontes	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2015
Tese	<i>Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal</i>	Leonice Matilde Richter	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2015
Dissertação	<i>Efeitos da hard accountability na gestão das escolas públicas estaduais brasileiras</i>	Anderson Araujo Silva	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	2016

Fonte: Elaboração própria (2017).

Esses três escritos, apesar de exibirem títulos e objetivos de pesquisas distintos, apresentam no corpo do trabalho pontos comuns de discussão atinentes aos mecanismos específicos de aferição da qualidade educacional que vêm sendo propostos por diversos sistemas educacionais tanto fora como dentro do Brasil, das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização escolar e ainda da questão da eficácia escolar como tópico cada vez mais presente na agenda das reformas educacionais e dos impactos das políticas de *accountability* sobre a gestão das escolas estaduais das redes públicas brasileiras, aspectos que envolvem os dispositivos (avaliação, classificação, prestação de contas, competitividade, programas de incentivos financeiros e

premiações escolares com consequências fortes para os sujeitos escolares) próprios da política de responsabilização educacional, os quais são caros ao nosso estudo.

Na sequência, a busca foi através da palavra-chave “gestão de resultados”; encontramos 32 trabalhos, sendo 27 dissertações e cinco teses. Dessas produções, duas mereceram destaque por se aproximarem do tema em estudo. São elas:

Quadro 24 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (gestão de resultados)

Tipo	Título	Autor(a)	Instituição	Ano de publicação
Dissertação	<i>Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM)</i>	Marcia Cristina da Mota Sales	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2015
Dissertação	<i>Política de resultado e bonificação: um estudo de caso em três escolas da Coordenadoria Distrital 3 do estado do Amazonas</i>	Raif Marlice Silva de Lima	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2015

Fonte: Elaboração própria (2017).

Tais estudos buscam compreender como a gestão das escolas pesquisadas tem se articulado para alcançar a eficácia escolar pretendida pelo estado do Amazonas. Os resultados obtidos no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) influenciam as práticas de gestão desenvolvidas por essas escolas frente ao desafio de elevar os índices e conseguir a bonificação escolar. Nesse sentido, a aproximação com o nosso estudo está exatamente no fato de o estado do Ceará também fazer uso dos resultados da avaliação em larga escala para gerar um movimento de práticas de gestão escolar e de sala de aula que mobiliza especialmente os professores na busca de melhoria do desempenho escolar, tendo como meta receber a premiação escolar, bem como a bonificação docente.

A problemática presente nos dois estudos publicados pela UFJF, embasados nos resultados dos testes padronizados do estado do Amazonas, assemelha-se com o nosso trabalho por trazer à tona o que Ravitch (2011, p. 174) descreveu em seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*: “[...] o público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível”. Ou seja, há um risco iminente em fazer uso unicamente dos resultados dos testes e escores padronizados para a tomada de decisões importantes sobre a vida dos funcionários, professores e alunos. Infelizmente, como reforça Ravitch (2011, p. 174), “[...] a maior parte dos políticos não percebe isso, e tão pouco [*sic*] o público geral”. Sendo, portanto, uma preocupação nossa investigar o revés da testagem e do uso de seus resultados isolados para medir, comparar, *ranquear* e julgar mérito ou demérito de alunos, professores e escolas.

Adiante, o filtro da palavra-chave “política de responsabilização” foi mais direto e nos possibilitou a identificação de sete produções acadêmicas, sendo cinco dissertações e duas teses. Desses estudos, dois trabalhos acadêmicos mereceram uma leitura mais detalhada, por terem aspectos importantes que convergem para a nossa pesquisa. São eles:

Quadro 25 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (política de responsabilização)

Tipo	Título	Autor(a)	Instituição	Ano de publicação
Dissertação	<i>Incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal: o caso da Escola Maria Nair (Ipu-CE)</i>	Flávio Alves Pereira	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2014
Tese	<i>Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados</i>	Allan Solano Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2016

Fonte: Elaboração própria (2017).

Os dois trabalhos acadêmicos citados relatam experiências nos níveis subnacionais e locais de algumas iniciativas de gestão com essa característica de responsabilidade educacional verticalizada⁴⁷. As pesquisas, dentre elas a do município de Icó, no estado do Ceará, e a do município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, investigam a correlação entre a política de responsabilização implementada pelos estados e os resultados alcançados pelos municípios. No caso da dissertação de Pereira (2014), a política educacional do Ceará, com foco nos resultados e na prestação de contas da aprendizagem dos estudantes, já vem sendo implementada desde o início da década de 1990, mas esse movimento ganhou força a partir de 2000, com o advento de várias ações governamentais, dentre elas a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (CEARÁ, 2007) e do Prêmio Escola Nota Dez (CEARÁ, 2009). Portanto, são produções que servem de referência para nosso estudo, principalmente a dissertação de Pereira (2014), que aborda a trajetória da política de responsabilização no Ceará e menciona o Prêmio Escola Nota Dez como programa dessa natureza.

Finalizando a varredura na BDTD a partir da palavra-chave “Escola Nota Dez”, denominação do prêmio escolar objeto de estudo de nossa pesquisa, encontramos três produções científicas. São elas:

⁴⁷ Termo utilizado por Freitas (2013) para designar um modelo *accountability* escolar que valoriza a cultura de auditoria nas instituições de ensino público, delegando aos gestores e professores da escola a responsabilidade pelo êxito nas avaliações externas e pelo sucesso escolar do alunado.

Quadro 26 – Trabalhos acadêmicos que se relacionam com o nosso estudo (Escola Nota Dez)

Tipo	Título	Autor(a)	Instituição	Ano de publicação
Dissertação	<i>Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o Prêmio Escola Nota Dez</i>	Izandra Falcão Gomes	Universidade Federal da Paraíba (UFP)	2011
Dissertação	<i>Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez</i>	Diego Rafael Fonseca Carneiro	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2015
Dissertação	<i>Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009</i>	Karlane Holanda Araújo	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2016

Fonte: Elaboração própria (2017).

A primeira dissertação do Quadro 26 tem como escopo analisar a política de avaliação da Secretaria Municipal de João Pessoa, cuja materialização se dá pelo Prêmio Escola Nota Dez. Os resultados das análises da pesquisa conferiram que a política de avaliação municipal é uma reverberação das políticas nacionais e que sua estrutura de indicadores e instrumentos de acompanhamento são mecanismos de supervisão e controle dos processos educacionais que buscam atingir a qualidade educacional através da modificação e da gestão do currículo escolar para uma concepção gerencialista. Vale ressaltar que, por ser este um programa de premiação pertencente ao município de João Pessoa, não nos deteremos em maior profundidade acerca de suas características, funcionalidades e impactos.

No tocante às dissertações *Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez* e *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*, apesar de serem dois estudos sobre o Prêmio Escola Nota Dez, percebemos que a dissertação de Carneiro (2015), por ser do Programa de Pós-Graduação em Economia da UFC, está mais voltada para os dados secundários da política de avaliação e responsabilização. Nessa esteira, os resultados dessa pesquisa evidenciam o impacto positivo e significativo da política de responsabilização escolar principalmente junto às escolas que apresentavam bom desempenho, ou seja, as escolas premiadas. Carneiro e Irffi (2014, p. 9), em momento anterior à referida publicação acadêmica, já apontavam que “[...] o apoio às escolas com proficiência mais baixa pode possibilitar que estas se igualem às demais em termos de notas médias”. Concluíram que, a partir dos resultados sugeridos na pesquisa, “[...] o apoio dado pelo Prêmio nos anos iniciais da vida estudantil tem efeito persistente, pelo menos até o 5º ano do Ensino Fundamental” (CARNEIRO; IRFFI, 2014, p. 19).

Já a nossa pesquisa de dissertação traz os efeitos da premiação Escola Nota Dez para os processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, atestando que tais processos são reorientados pelo teste padronizado do Spaece-Alfa, direcionando o que, como e para que ensinar (ARAÚJO, 2016). Além disso, a pesquisa revela que a prática de bonificação adotada pelo Prêmio Escola Nota Dez, por ser uma política que usa a avaliação externa para responsabilizar fortemente os atores educacionais pelos resultados escolares, tende, por um lado, a estimular e a provocar mudanças positivas no trabalho docente; e tende, por outro lado, a pressionar os corpos docente e discente a atingirem as metas, causando um mal-estar nas relações escolares.

A partir desse paradoxo, constatamos aspectos favoráveis e desfavoráveis, embora a maioria dos estudos polarize a questão, ora considerando a avaliação como fator de melhoria da gestão, ora criticando o modelo por causa das pressões e tensões que geram no ambiente escolar, bem como por causa do reducionismo do currículo e do direcionamento das ações pedagógicas voltadas para os testes padronizados. Nosso estudo (ARAÚJO, 2016) imprime uma nova visão das consequências das políticas de responsabilização via Prêmio Escola Nota Dez para os processos pedagógicos, visto que extrapola os dados secundários e quantitativos dos resultados mensurados pelo Spaece-Alfa para investigar aspectos do trabalho de gestão escolar e de sala de aula.

No manancial científico dos periódicos da SciELO, pesquisamos as palavras-chave “avaliação educacional”, “política de responsabilização” e “Escola Nota Dez” utilizando os filtros: coleção Brasil, idioma apenas em português, ano de publicação entre 2010 e 2018, SciELO área temática de Ciências Humanas, WoS áreas temáticas Educação e Política Educacional e tipo de leitura Artigo. Para a palavra-chave “avaliação educacional”, encontramos 12 artigos; para a palavra-chave “política de responsabilização”, localizamos também 12 artigos; e, para a palavra-chave “Escola Nota Dez”, identificamos dois artigos tratando sobre essa temática. A seguir, iremos apresentar as palavras-chave e os respectivos artigos que têm relação direta com o nosso estudo por tratar do uso dos resultados e dos índices da avaliação educacional para responsabilização escolar.

No conjunto dos 12 artigos advindos dos periódicos da SciELO, cujo assunto trata sobre Avaliação Educacional, identificamos quatro escritos que abordam em seus escopos a centralidade da política de responsabilização. O primeiro artigo foi “Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão: uso inapropriado dos indicadores de desempenho”, de autoria de Maria Eugénia Ferrão, publicado pela revista *Educação & Sociedade* em 2012, que discorre reflexivamente acerca de uma onda crescente da

implementação de sistemas de avaliação educacional que têm como propósito a responsabilização – prestação de contas (*accountability*) –, com consequências diretas no contexto das escolas e dos professores (*high-stakes*).

A autora discorre sobre a influência da avaliação educacional na definição de políticas públicas, quer em termos de definição de políticas públicas, quer em termos de sua aplicação para a avaliação dessas políticas. Inclusive Ferrão (2012) descreve exemplos sobre o uso inapropriado de indicadores de desempenho e as implicações imprevistas e adversas para a educação. Entre as evidências apontadas por Ferrão (2012, p. 464), destacam-se: “[...] as escolas cuja população discente se caracterizava por maior proporção de alunos com déficit educativo (ou menor desempenho) passaram a ter maior dificuldade em atrair e reter ‘bons’ professores”. A decisão dos pais quanto à escolha da escola para seus filhos ficava comumente atrelada aos indicadores do desempenho dos exames nacionais publicados anualmente.

Com efeito, na prática, “[...] as escolas tendiam a desenvolver estratégias para otimizar globalmente essas taxas de desempenho, [...] investiam mais recursos educativos em alunos que se encontrassem no limiar de aprovação, face aos recursos investidos em alunos com trajetória de sucesso escolar” (FERRÃO, 2012, p. 464); ademais, a autora adverte que as experiências precursoras em política de responsabilização na Carolina do Norte e na Inglaterra já foram descritas por estudiosos em relatórios oficiais⁴⁸, conferindo as consequências indesejáveis de mecanismos de incentivo e recompensas financeiras. Nesse aspecto, concordamos com Ferrão (2012, p. 465) ao afirmar que os relatórios “[...] servem de orientação para outros países evitarem cometer os mesmos erros, para prevenir o fracasso ou efeitos perversos, caso mecanismos similares venham a ser implementados em países que dão agora os primeiros passos”.

Na sequência, o segundo artigo encontrado, “Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional”, de Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares, publicado pelo periódico *Educação e Pesquisa* em 2013, traz o argumento de que o Ideb coloca foco em

⁴⁸ Ferrão (2012, p. 464) explicita o que consta nos relatórios oficiais da Carolina do Norte e da Inglaterra: “O texto oficial, publicado em 2002, na Carolina do Norte, afirma que aumentou a porcentagem dos alunos com classificação (em leitura e matemática) igual ou superior à esperada para o respectivo ano de escolaridade, porém salienta sobre os prejuízos gerados, visto que as escolas cuja população discente se caracterizava por maior proporção de alunos com déficit educativo (ou menor desempenho) passaram a ter maior dificuldade em atrair e reter ‘bons’ professores. Na mesma época, na Inglaterra, foi publicado o relatório *Who wins and who loses from school accountability? The distribution of educational gain in English secondary schools*, de S. Burgess, C. Propper, H. Slater e D. Wilson. Os autores mostram que, na prática, as escolas tendiam a desenvolver estratégias para otimizar globalmente essas taxas de desempenho. Ou seja, investiam mais recursos educativos em alunos que se encontrassem no limiar de aprovação, face aos recursos investidos em alunos com trajetória de sucesso (desempenho elevado) ou insucesso (desempenho baixo)”.

resultados finalísticos, sem considerar as condições que propiciam a obtenção de tais resultados. Os autores trazem para o centro da discussão o tipo de política de responsabilização que o Ideb engendra, desconsiderando o contexto escolar, o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino.

Nosso estudo também parte da premissa de que o Ideb e outros indicadores estaduais e municipais de educação, que se pautam em fluxo escolar (aprovação, reprovação escolar) e resultado de avaliações externas, não dão conta dos fatos e fatores associados à origem econômica, cultural e social dos educandos. Por conseguinte, o sistema educacional, ao medir a qualidade da educação e promover recompensas monetárias com base exclusivamente nos resultados dos indicadores de desempenho escolar, não torna as políticas equitativas no setor. Como citam Alves e Soares (2013), o indicador isolado não é referência substancial de qualidade da educação, visto que faz parte de uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas ao mesmo tempo que as rotula.

A busca pela equidade se traduz em políticas e práticas educacionais que minimizem nas escolas as desigualdades econômicas e sociais existentes entre os alunos (DUBET, 2004). Ao contrário do que ocorre com a política de responsabilização, o indicador passa a nortear a dinâmica escolar; gestores e professores despendem energia a fim de alcançarem os melhores resultados, apontarem nas primeiras posições dos *rankings* das escolas nota dez e serem premiados financeiramente. Portanto, o referido artigo ratifica a ideia de que a supervalorização das avaliações externas e seus desdobramentos advogam contra uma política educacional justa e equivalente para todos os alunos.

Ainda nos achados dos periódicos da SciELO, encontramos o artigo “Avaliação educacional em contextos municipais”, de autoria de Dirce Nei Teixeira de Freitas e Nataly Gomes Ovando, publicado pelo periódico *Educação & Sociedade* em 2015. Trata-se de um estudo de como os municípios respondem à avaliação nacional e de como fazem uso dessa ferramenta em suas redes. Baseia-se em estudo realizado em dez redes escolares municipais sul-mato-grossenses com destaque no Ideb.

Ao ler o artigo, deparamo-nos com outra crítica ao uso do Ideb como único elemento catalisador da mensuração da qualidade educacional. Conforme Teixeira e Ovando (2015, p. 971), “[...] o Ideb acentua o foco na quantidade, na comparação e competição, e realça uma restrita concepção de qualidade que pode ter consequências redutoras dos fins e meios da educação”. Dessa forma, o estudo mostra que o uso das avaliações externas voltado para classificação e *ranqueamento* consiste sobretudo na divulgação dos resultados nas mídias

sociais com finalidades publicitárias e motivacionais, sem, portanto, proporcionar prioritariamente a regulação no processo de ensino-aprendizagem.

É comum a exposição dos resultados dos desempenhos discentes nas avaliações realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação e dos nomes das escolas que alcançaram os melhores resultados na rede. No Ceará, o governo, através da Seduc-CE, promove eventos solenes para divulgação e premiação das escolas nota dez dos respectivos municípios, ratificando a tese apresentada por Teixeira e Ovando (2015) nos municípios do sul-mato-grossenses.

Mediante incorporação e/ou construção de iniciativas próprias, as redes da amostra tendem a reproduzir a lógica das iniciativas nacionais, prevalecendo usos de resultados das avaliações associados à regulação e indução, sendo mínimo o uso formativo e para diagnóstico e inexistindo usos para prestação de contas públicas. (TEIXEIRA; OVANDO, 2015, p. 978).

A pesquisa aponta que, em 90% dos casos, as iniciativas próprias de avaliação são incipientes e reproduzem a lógica da centralidade dos resultados, do gerencialismo, do reducionismo curricular das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, reforçando, pois, o nosso entendimento de que as redes escolares municipais se valem da *incorporação* seletiva de itens da avaliação nacional em seus exames com vistas a intensificar o preparo e o êxito para o alcance dos resultados. Além disso, a gestão escolar monitora e calibra o gerenciamento do processo de *ensinagem*, objetivando ser uma das unidades de ensino mais bem-sucedidas no *ranking*.

Para finalizar esse bloco de artigos que tratam sobre avaliação educacional na perspectiva da política de responsabilização, selecionamos o trabalho do pesquisador Eric Ferdinando Kanai Passone, denominado “Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil”, publicado pelo periódico *Educação e Pesquisa* em 2015, estudo que discute sobre outra cena da política de avaliação educacional no Brasil, refletindo sobre o desejo que sustenta o imaginário social desse discurso hegemônico a respeito da avaliação, que determina as práticas discursivas pedagógicas contemporâneas. Fundamenta-se em Freud, Lacan e psicanalistas contemporâneos.

Passone (2015, p. 185) parte da premissa de que “[...] as práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos geram os piores efeitos sobre o ato educativo [...]”. O autor assevera que o uso da avaliação educacional aliado ao dispositivo de recompensa financeira reforça o discurso do capital, cuja marca é a produção em massa de capital humano de excelência, “[...] no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos”.

O escrito aborda questões que são caras a nosso estudo: os efeitos da política de padronização e uniformização do produto escolar via modelo *accountability* são compatíveis com o enunciado do direito de educação para todos? A criança que se encontra em fase de formação de sua identidade, quando estimulada a se acomodar ao processo de ensino-aprendizagem da eficácia escolar, submete-se à constituição da subjetividade sob qual ideário de valores, atitudes, sentimentos e afetos? Tais reflexões nos aproximam do modelo de educação meritocrática, produtivista e *neotecnista* sob o domínio do discurso capitalista no espaço escolar, avesso ao ideário proposto nas conferências internacionais de Jomtien⁴⁹, em 1990, e Dakar⁵⁰, em 2000, cuja defesa girou em torno da formação integral do indivíduo, dos princípios humanos de igualdade, solidariedade e inclusão social.

O modelo escolar da política de responsabilização considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. A formação escolar volta-se para o *Homo economicus*, ou homem econômico. A subjetividade dos educandos é sorrateiramente trabalhada na perspectiva das relações de trocas contábeis, valorando a melhor nota, o melhor desempenho e *performance* nos testes padronizados.

Segundo Passone (2015, p. 197), “[...] o rendimento esperado do aluno, implícito nos sistemas de avaliação, conforme algumas denominações taxionômicas, tais como básico, adequado ou avançado, revela uma lógica de proporcionalidade fundamentada na psicobiologia naturalista de desenvolvimento da criança”. Sendo a avaliação o dispositivo *mor* que determina as práticas pedagógicas e os laços sociais no âmbito da escola, há uma forte tendência à criação de estigmas daqueles que fogem ao *status* da eficácia. Nessa perspectiva, as competências e habilidades são almeçadas pelos docentes e discentes como um *fetich*⁵¹ que valoriza o nível de ensino atingido. Quem não alcança as proficiências avançadas acaba sendo marginalizado, preterido pelas instâncias no macro e microcontexto do sistema educacional.

⁴⁹ O Consenso de Jomtien ocorreu na Tailândia em 1990. Representa um acordo mundial sobre a visão ampliada da educação básica e constitui um compromisso renovado para garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Guia útil para todos os governos, as organizações internacionais, os educadores e profissionais, práticas políticas e estratégias destinadas ao aperfeiçoamento dos serviços de educação básica (UNICEF, 1990).

⁵⁰ O Consenso de Dakar ocorreu no Senegal em 2000. Objetivou renovar os compromissos e alcançar as metas e objetivos da educação para todos, tendo a cooperação dos governos e das nações de cada país, respaldados pelos organismos internacionais (UNESCO, 2001).

⁵¹ Conforme Marx, no âmbito da economia política, o *fetichismo* da mercadoria surge como um fenômeno social e psicológico em que as mercadorias aparentam ter vontade independente de seus produtores. O *fetich* da mercadoria provém do fato de que os homens não reconhecem a própria presença no processo de produção da mercadoria (ROZITCHNER, 1989). No caso do nosso texto, empregamos o termo “fetich” para referendar o desejo pelo prêmio, pelo bônus, pelo mérito escolar, encoberto e desconexo da consciência das pessoas envolvidas. Através da coisificação do processo de ensino-aprendizagem, cai-se na indiferença do real valor da educação pela alienação à premiação escolar, configurando-se uma cilada da cultura de mercantilização da escola.

No que tange à palavra-chave “política de responsabilização”, encontramos 12 artigos, dos quais iremos nos apropriar reflexivamente de seis estudos que possuem estreita relação com o foco da presente tese. Para isso, dividimos os seis estudos em três blocos com o fito de congregarmos temáticas afins. No primeiro bloco, abordaremos a respeito de três artigos que dialogam sobre as reformas empresariais da educação, os formuladores dessa política, os mecanismos de aferição de aprendizagem e sua instrumentalização no processo de responsabilização.

Nessa esteira, temos dois escritos do professor doutor Luiz Carlos de Freitas, que nos auxilia na compreensão situacional das atuais políticas educacionais, bem como das diretrizes traçadas a partir do Consenso de Washington (1989) pelos reformadores da educação para os países da América Latina. Os artigos, intitulados “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação” e “Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade”, foram publicados na revista *Educação & Sociedade* em 2012 e nos *Cadernos Cedes* em 2016, respectivamente.

Freitas (2012) reúne evidências empíricas – costumeiramente sonegadas pelos reformadores empresariais da educação no Brasil – e apresenta as características que marcam a proposta desses “novos reformadores”. Inicialmente o autor esclarece sobre a origem do termo “reformadores empresariais da educação”, cunhado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b), que representa uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modelo de gestão da iniciativa privada é o mais adequado para resolver os problemas da educação escolar, desconsiderando a *expertise* das propostas oriundas dos educadores profissionais.

A partir desse entendimento, Freitas (2012) assevera que os novos reformadores educacionais propõem um modelo gerencialista com base na *accountability*, política educacional que envolve uma combinação de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. Para ele, essa política retoma os pressupostos do tecnicismo ancorados na aprendizagem medida por testes padronizados, no *ranking* dos resultados de desempenho e na aplicação de recompensas e punições. O *neotecnicismo* tende a converter a educação escolar numa *ensinagem* para as avaliações externas, funcionando a partir da racionalidade técnica na forma de “*standards*”, padrões de aprendizagem exigidos.

Conforme Freitas (2012), as categorias centrais do *neotecnicismo* – responsabilização, meritocracia e privatização – estão intimamente relacionadas, visto que a

responsabilização compreende a divulgação dos resultados dos testes e índices educacionais e que comumente implica sanções ou premiações pelo feito. Nesse processo, ocorre a meritocracia, punição ou aprovação pública das escolas e seus profissionais, especialmente do professor. A privatização é resultante da responsabilização *high-stakes*, de consequência forte para as escolas que não obtiverem êxito no “*standard*”.

Dissemina-se a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público. Freitas (2012, p. 17) cita que “[...] o advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (PEDROSO, 2008)”. Em outras palavras, o fracasso das escolas públicas nos testes padronizados aponta para a privatização da gestão pública, como também para a aplicação dos *vouchers*, como já ocorre no Chile com escolas privadas para os pobres. As privatizações vêm sofrendo mutações, apresentando-se de várias maneiras, como:

[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para ‘escolher’ em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores. (ADRIÃO *et al.*, 2009 *apud* FREITAS, 2016, p. 141).

Freitas (2012, p. 140) nos adverte que “[...] está em jogo nessa política a disputa pelo controle tanto da ‘gestão’ escolar como do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos)”, aspectos fundamentais para o alinhamento ao ideário mercadológico e ao controle ideológico da escola.

Diante das discussões tecidas por Freitas (2012, 2016) nos artigos supracitados, consideramos pertinente o chamamento do autor para o risco que se engendra na utilização da política de responsabilização, ora por desresponsabilizar o Estado pela garantia da oferta de boa educação para todos, ora por defender uma educação de qualidade com base na medição de desempenho em testes padronizados, emulações e premiações escolares. As matérias apresentadas por Freitas (2012, 2016) convergem para nossas argumentações pronunciadas no estudo de dissertação *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*, em que chegamos à conclusão dos danos que essa política causa no cotidiano escolar do estado do Ceará, especialmente no campo pedagógico, atestando que a micropolítica, apesar de ser dinâmica e ativa, tende a ser sucumbida pela macropolítica.

Em consonância com as discussões tecidas por Freitas (2012, 2016), encontramos o artigo “O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos”, de Remo Moreira Brito Bastos, publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* em 2018. Bastos (2018), através de pesquisa bibliográfica e documental, questiona as premissas que fundamentam a política *accountability escolar*, fortemente estruturadas em torno dos testes estandardizados de larga escala, os quais constituem a “ferramenta por excelência” do programa governamental *No Child Left Behind* (NCLB), o qual repercutiu fortemente no ambiente escolar americano. Bastos (2018, p. 4-5) cita Guisbond, Neill e Schaeffer (2012) para explicitar alguns graves efeitos desse modelo educacional:

Os testes e a preparação para testes têm se proliferado – a quantidade de tempo gasto em testes em algumas escolas dobrou. Um estudo para o Congresso, feito pelo *Government Accountability Office*, Escritório Governamental de *Accountability*, estimou que os estados teriam que criar mais de 433 testes (a um custo entre US\$ 1,9 bilhões e 5,3 bilhões entre 2002 e 2008) para satisfazer as exigências da lei NCLB. Isso tornou-se apenas a ponta do *iceberg* de um aumento maciço no uso de testes. Não é incomum de 20 a 60 dias letivos por ano serem gastos em preparação, além dos dias gastos nos testes em si, que são consideráveis. [...] Um prejuízo considerável é o desvio do tempo de ensino destinado aos alunos que mais necessitam.

A partir desse excerto, observamos que o referido programa fez surgir vários testes a fim de atender às exigências da lei NCLB, ampliando o mercado da avaliação educacional no país. Com efeito, reverberou na destinação do tempo escolar ao ensaio para as avaliações sistêmicas, muitas vezes desvirtuando o papel central da escola. O autor do escrito apresenta suas preocupações com relação a esse modelo de escola, que quantifica as horas de sala de aula voltadas para a preparação dos testes e minimiza o tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem plural, diversificado e inclusivo.

Adiante, outro ponto que consideramos significativo trazer para esta tese foi o tópico que trata sobre recompensa e punição: o *modus operandi* do sistema de *accountability* do NCLB, visto que tem convergência direta com o nosso objeto de estudo: o Prêmio Escola Nota Dez, programa governamental do Ceará que atribui premiação escolar financeira, com bonificação docente, mediante resultados no Spaece. Em ambos os programas, predomina a perspectiva empresarial, hegemônica na burocracia educacional, oferecendo benefícios e estímulos materiais atraentes aos professores e gestores escolares em troca de melhores resultados discentes nos testes padronizados.

Conforme Bastos (2018, p. 428), um dos modelos de remuneração por desempenho que seguem essa filosofia é “[...] o *merit pay* (pagamento por mérito), o qual,

pelo menos na educação dos Estados Unidos, já foi tentado inúmeras vezes desde a segunda década do século passado, sempre com resultados decepcionantes”. Programas dessa natureza ainda estão presentes em vários países do mundo. No caso do Brasil, vem sendo replicado mesmo diante de constatações que asseveram os prejuízos e as graves consequências para o desenvolvimento integral do educando, especialmente no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais dos sujeitos. “A ideia que nunca funciona e nunca morre”, conforme Ravitch (2013, p. 99).

O pagamento por mérito aos professores é mais uma inculcação dos reformadores empresariais de que basta acrescentar alguns benefícios salariais variáveis provisórios (bônus) ao salário para aumentar a produtividade desses profissionais, como se a bonificação financeira fosse a principal alavanca motivacional na atuação docente. Outros fatores mostram-se sobremaneira relevantes no que concerne à motivação desses profissionais, como explicita Ravitch (2010, p. 135):

[...] Os professores, como outros profissionais, precisam sentir-se competentes, eficazes e admirados. Saber que eles estão mudando as vidas de seus alunos, um por um, é uma fonte de satisfação, certamente. Se os professores são tratados com desdém pelos administradores, trabalham em prédios malconservados, são-lhes atribuídas grandes turmas de alunos mal preparados, são confrontados por educandos indisciplinados e obrigados a cumprir metas irrealistas, eles certamente não desfrutarão de um senso de satisfação pessoal e profissional.

Nesse sentido, assim como Bastos (2018) e os pesquisadores renomados enunciados na sua fundamentação teórica, acreditamos que se faz necessária uma remuneração justa, digna e mesmo atraente aos professores, bem como condições de trabalho adequadas para a atuação qualitativa dos docentes com vistas a suprir suas necessidades laborais. O que se questiona não é o interesse dos professores por bons salários, mas a premissa empresarial que está por trás de se alcançar maiores índices educacionais fazendo sucumbir a razão crucial da escola, do ensino e da prática pedagógica docente.

Enfim, a argumentação dos reformadores educacionais em defesa da garantia dos direitos de aprendizagem encobre a lógica neoliberal de minimizar a atuação do Estado para as demandas sociais, de desqualificar os serviços públicos em favor da valorização da iniciativa privada, de instruir as classes menos favorecidas exclusivamente para o mundo do trabalho e ampliar o dualismo educacional.

A seguir, traremos dois escritos que se apresentam no filtro referente à palavra “política de responsabilização”, os quais tratam do papel e da validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais como mecanismos de gestão por resultados dos

sistemas educacionais. Os artigos são: “Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica”, de Eric Ferdinando Kanai Passone, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa* em 2014, e “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”, de Adriana Bauer, Ocimar Munhoz Alavarse e Romualdo Portela de Oliveira, publicado no periódico *Educação e Pesquisa* em 2015.

Os escritos supracitados discutem a respeito do foco das pesquisas e estudos sobre avaliação educacional que têm se desviado da avaliação externa da educação básica para a avaliação da educação como mecanismo de gestão educacional por resultados. Atualmente, no Brasil, observamos cada vez mais a utilização das avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Diante dessa realidade, os artigos apresentam ora as críticas, ora as ponderações de especialistas pertinentes à implementação do modelo *accountability* como forma de responsabilizar os profissionais da educação, principalmente os professores, por uma suposta melhoria da qualidade educacional.

Ao acessar os textos, deparamo-nos com as críticas que trazem os problemas reais sobre o uso inadequado dos resultados dos testes padronizados. Vejamos algumas:

[...] alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer que a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido. *Podem estimular comportamentos perversos*, dos quais os mais conhecidos são *a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados*, já nos processos de matrícula, sua *ocultação nos dias de aplicação das provas*, *convidando-os a não comparecerem*, ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, *investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados*. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1379, grifos nossos).

Cabe ainda indagar se um sistema educacional que se move à base de juízos de valor relacionados às altas pontuações não *produz situações contraeducativas*, nas quais a relação entre professor e aluno se orienta mais pelos resultados esperados do que pelos resultados efetivamente obtidos. Nesse caso, *um ‘mau’ aluno poderia ser visto como uma ameaça na medida em que comprometeria o desempenho do professor e/ou da escola?* Tais pressupostos de gestão por metas e avaliação dos resultados não seriam, no mínimo, contraditórios em relação aos discursos de inclusão educacional previstos, por exemplo, na Meta 4 do PNE, que tem como fundamento o respeito às diferenças individuais, aos diferentes tempos e ritmos dos alunos e às diferentes formas de apreensão e elaboração dos conhecimentos? (PASSONE, 2014a, p. 438, grifos nossos).

As ressalvas apontadas escoam para o fato de que o uso dos testes padronizados para aferir o desempenho discente e potencializar a qualidade da educação tende a gerar situações contraeducativas, como: estereotipar os alunos que não alcançam bons resultados nas avaliações e desmotivá-los a não estarem presentes na ocasião da aplicação da prova

como maneira de resguardar os resultados eficazes da turma, além de outros subterfúgios que a escola pode criar para excluir ou execrar a participação dos discentes com algum tipo de deficiência. Essa mácula viola o direito constitucional e as prescrições legais contidas na Lei nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que garantem a educação inclusiva e o respeito ao tempo, ao ritmo, às necessidades e às potencialidades de cada indivíduo.

Assim como Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Passone (2014a), entendemos que a avaliação educacional como vem sendo utilizada tende a agravar as situações de desigualdade e exclusão escolar, como também tende a obscurecer os problemas reais enfrentados pelos professores na sala de aula e o papel do poder público em atender satisfatoriamente às condições físicas, administrativas e pedagógicas das unidades de ensino. As reflexões contidas nos artigos mencionados trazem à tona a questão ética e moral que envolve os meandros das reformas implementadas via política de responsabilização educacional, que distorce o ideário de valores, atitudes, sentimentos e afetos, contrariando o enunciado do direito de educação para todos.

No que concerne ao filtro da palavra-chave “Prêmio Escola Nota Dez”, encontramos nos periódicos da SciELO dois artigos que tratam da referida premiação. O primeiro escrito, de Adolfo Ignacio Calderón, Betânia Maria Gomes Raquel e Eliane Spotto Cabral, denominado “O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar”, foi publicado na revista *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação* em 2015. Tem como escopo analisar o projeto Prêmio Escola Nota Dez, criado em 2009 pelo estado do Ceará para servir como uma política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do Spaece. O texto apresenta o referido prêmio como uma experiência bem-sucedida realizada no Ceará que obteve grande projeção nacional. Inicialmente expõe as características e o funcionamento do programa, em seguida mostra os resultados da pesquisa realizada com os diretores das escolas a respeito do Prêmio Escola Nota Dez, que permite não somente identificar e analisar as ações de cooperação técnico-pedagógica implantadas pelas escolas estudadas, mas também sistematizar informações que possibilitam estabelecer diagnósticos com o objetivo de aprimorar as políticas públicas. Ao final, o estudo revela que o Prêmio Escola Nota Dez é:

[...] uma política pública que não somente incentiva a transparência de informações e das estruturas educativas, por meio da utilização de indicadores de referência de qualidade, amplamente divulgados na opinião pública e na comunidade escolar, mas

também valoriza o trabalho realizado pelas escolas, estimulando-as para que trabalhem de forma interdependente, por meio da socialização de boas práticas escolares e de incentivos para o estabelecimento de relações colaborativas e de cooperação entre os atores das unidades escolares. (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015, p. 535).

Também reconhece que a premiação apresenta fragilidades, a saber: “[...] a que mais chama a atenção é a existência de certa resistência nas escolas apoiadas em relação à presença da escola premiada, para implantar as ações de cooperação” (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015, p. 535). A hipótese elencada pelos autores para tal resistência se ancora na ideia de que, quando quem ensina é um colega de trabalho, muitas vezes com formação semelhante, significa reconhecer que, em determinados aspectos, esses colegas são melhores no desempenho profissional do que os docentes das escolas apoiadas. Segundo Calderón, Raquel e Cabral (2015), isso exige maior sensibilização por parte dos professores das escolas apoiadas sobre a importância de aprender a trabalhar juntos em prol de um objetivo maior, como é a aprendizagem dos alunos, aferida por testes padronizados. A conclusão a que os autores chegaram foi a de que o Prêmio Escola Nota Dez se insere dentro de um conjunto de iniciativas por meio das quais é redimensionado um conjunto de valores, tais como cooperação, colaboração e corresponsabilidade no âmbito escolar (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015).

Contrariando essa visão, refutamos a hipótese de que os professores das escolas apoiadas apresentam certa resistência à formação em exercício pelos profissionais das escolas premiadas em decorrência do reconhecimento de que os colegas possuem melhor capacitação para a função, visto que entendemos que a formação continuada não se limita a assimilar práticas ditas exitosas e eficazes; envolve apreensão de conhecimentos pedagógicos, mas também condições reais de trabalho, de relações e laços afetivos intraescolares e do próprio contexto social de cada instituição de ensino. Mediante nosso estudo dissertativo, respaldamos a hipótese de que os professores das escolas apoiadas resistem a esse tipo de modelo de cooperação por compreenderem ser reducionismo defender o compartilhamento e a implantação de práticas exitosas das escolas premiadas junto às escolas apoiadas no decorrer de dois anos, na perspectiva de alcançar as metas de melhores indicadores educacionais sem levar em conta a cultura e as especificidades socioeconômicas da comunidade escolar, como uma espécie de alienação do trabalho docente a uma lógica produtivista e metódica (ARAÚJO, 2016).

Nossa ponderação avança no sentido de asseverar que os professores, independentemente de serem de escolas apoiadas ou premiadas, têm consciência da sua

responsabilidade, do seu papel e da importância de sua atuação na formação escolar das crianças e jovens. Exatamente por isso, questionam o modelo de educação que valoriza a competitividade entre as escolas, a cooperação engessada e técnica para fins de obtenção de proficiência adequada e desejável no Spaece e a colaboração condicionada ao alcance de metas para recebimento da segunda parcela monetária do Prêmio Escola Nota Dez. Apesar das nossas discordâncias com alguns dos argumentos do texto “O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar”, reconhecemos sua contribuição pioneira para o estudo da política de incentivos e recompensas financeiras da referida premiação.

O outro artigo identificado foi de autoria de Mariane Campelo Koslinski, Eduardo Ribeiro e Luisa Xavier de Oliveira, intitulado “Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do Prêmio Escola Nota Dez”, publicado na revista *Estudos em Avaliação Educacional* em 2017. O estudo versa sobre o impacto do uso do IDE-Alfa pela política Prêmio Escola Nota Dez do estado do Ceará, empregado para estabelecer pontos de corte para premiação e apoio financeiro para escolas públicas. No corpo do artigo, os autores apresentam as características dos indicadores educacionais utilizados no contexto brasileiro, especialmente do Ceará, em políticas de bonificação salarial e alocação de recursos para escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental. Adiante o artigo descreve a estratégia metodológica utilizada para analisar o impacto do Prêmio Escola Nota Dez (empregando pareamento por escores de propensão) e apresenta os principais achados encontrados.

Destacamos nos resultados da pesquisa de Koslinski, Cunha e Andrade (2017, p. 841) os seguintes pontos:

Os resultados indicam, como esperado, um aumento no desempenho das escolas premiadas e das escolas pareadas não premiadas. Embora o IDE-Alfa não apresentasse uma preocupação com a dimensão de equidade nos primeiros anos do prêmio, os resultados não sugeriram aumento na dispersão das proficiências entre as escolas premiadas (em busca da segunda parcela do prêmio) ou entre as escolas pareadas não premiadas (com maiores chances de concorrer ao prêmio em anos subsequentes).

O IDE-Alfa atualmente é constituído pelo resultado do desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental e pela taxa de participação na avaliação do Spaece. Conforme demonstra o estudo, as escolas premiadas e as escolas apoiadas foram influenciadas pelo referido indicador, levando-as a trabalhar com ênfase na participação dos alunos na avaliação do Spaece.

Uma particularidade do indicador utilizado para alocação de recursos no estado do Ceará – a dimensão referente à taxa de participação – parece inibir as práticas de exclusão de alunos. Observamos um efeito positivo na taxa de participação tanto para as escolas premiadas como para as apoiadas. (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2017, p. 841).

Esse fato foi visivelmente perceptível no decorrer da nossa pesquisa de mestrado. Quando da ocasião das visitas às escolas premiadas em Sobral e às escolas apoiadas em Caucaia, observamos as estratégias de controle, monitoramento e motivação implantadas pelas instituições de ensino para que os alunos frequentassem as aulas, não faltassem às aulas nos dias das avaliações escolares e participassem majoritariamente da realização da prova do Spaece, exceto os estudantes que apresentassem algum tipo de deficiência e os laudados. Havia escolas que expunham quadros nas paredes mostrando a frequência de cada turma, com artifícios de entrega de medalhas e brindes para as turmas de alunos mais assíduos e promessa de prêmios para as salas de aula que estivessem com 100% de participação no dia da avaliação do Spaece. Enfim, o indicador tem repercussão no cotidiano escolar, especialmente visando à presença maciça dos alunos na ocasião da aferição do desempenho escolar via avaliações externas das instâncias municipal, estadual ou nacional (ARAÚJO, 2016).

Esse efeito sugere um aumento no desempenho das escolas, pois educandos mais frequentes nas aulas possibilitam uma melhor aprendizagem. Koslinski, Cunha e Andrade (2017) verificaram nas análises da pesquisa que as escolas premiadas e as escolas pareadas não premiadas obtiveram, ao passar dos anos, um desempenho escolar ascendente. Para nós, tal resultado tem correlação com a condição do recebimento da segunda parcela da premiação, em que consta a destinação de alocação de recurso para bonificação monetária dos profissionais da educação escolar atrelada às metas de melhoria dos indicadores de qualidade das turmas avaliadas.

No entanto, o estudo pondera que “[...] os incentivos do programa parecem mais fortes para as escolas mais semelhantes àquelas premiadas e que talvez tenham maiores chances e expectativas de alcançar a meta e de receber o prêmio” (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2017, p. 842). Esse efeito não ocorre na mesma proporção nas escolas que receberam o apoio por terem os piores desempenhos. Segundo o referido estudo, tal tendência (efeito positivo sobre a proficiência) não foi verificada nas análises que focalizaram as escolas apoiadas. Corroboram essas análises os estudos de Alves *et al.* (2016) e Carneiro (2015), indicando que o apoio técnico-financeiro não se mostra suficiente para promover melhoria na proficiência dos alunos das escolas de baixo rendimento.

Findamos a visitação virtual aos periódicos da SciELO convictos de que as pesquisas e os estudos elencados e discutidos neste tópico são de relevância para obtermos uma melhor análise sobre os efeitos da política de responsabilização via Prêmio Escola Nota Dez na gestão escolar e de sala de aula, bem como sobre a formação de uma cultura educacional embasada na meritocracia.

Ao consultarmos o repositório da UFC até meados de maio de 2017, utilizando especificamente a palavra-chave “Escola Nota Dez”, novamente encontramos os estudos de dissertação já mencionados no Quadro 26, demonstrando, assim, escassez de pesquisa acadêmica local sobre esse programa de premiação escolar.

Quanto à busca no *site* do Google Acadêmico, dividimos em duas categorias de palavras-chave: “política de responsabilização” e “Prêmio Escola Nota Dez”. Para o caso brasileiro, a política de responsabilização constitui um dos temas mais discutidos quando se trata de avaliação educacional e de gestão de resultados na educação básica. A década de 1990 foi o marco inicial no que se refere à produção de livros, artigos e periódicos abordando a era *accountability* e a política de responsabilização. Autores renomados – Afonso (2009a, 2009b, 2010); Brooke (2006, 2013); Corvalán e McMeekin (2006); Koslinski, Cunha e Andrade (2014); Mizala e Romaguera (2003); Nardi e Schneider (2012), entre outros – vêm se dedicando a essa temática.

Entre os achados no Google Acadêmico, encontramos alguns estudos acadêmico- -científicos *publicizados* em periódicos, os quais serão algumas das nossas referências literárias, por exemplo: “O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil” (BROOKE, 2006); “Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores” (BROOKE, 2013); “Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010); “Sistema de avaliação da educação básica: uma análise da política” (RUS PEREZ; STOCO, 2008); e “Políticas avaliativas e *accountability* em educação. Subsídios para um debate ibero-americano” (AFONSO, 2009b).

Existem também pesquisas sobre os efeitos de tal política nos estados brasileiros, mas essas já são produções acadêmicas mais escassas, dentre as quais destacamos: “Os efeitos da política de responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro” (CERDEIRA; ALMEIDA, 2013); “Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas” (ALMEIDA; NEVES; SANTOS, 2013); *Efeitos do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar* (OSHIRO, 2011); *Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a*

melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental (DITTRICH, 2010); e “Contribuições atuais sobre estudo de implementação de políticas educacionais: efeitos simbólicos e discursivos” (PASSONE, 2013). Esses são estudos contemporâneos que buscam evidenciar o impacto dessa política para os atores educacionais, em especial para a figura do professor.

No cenário da educação cearense, são raras as produções científicas que se dedicam a estudar especificamente os efeitos das políticas de responsabilização, no caso os do Prêmio Escola Nota Dez. Entre poucos artigos localizados, há um que aborda “O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar” (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015) e outro que contempla o “Estudo exploratório de validação cruzada utilizando metodologia DEA nas Escolas Nota Dez de Sobral, Cariré, Frecheirinha, Massapê/CE, ano base 2013” (ARAÚJO; LEITE, 2016). Ambos investigam as características e os fundamentos do referido prêmio e seus efeitos no desempenho escolar.

Nessa seara de artigos sobre a premiação Escola Nota Dez no estado do Ceará, encontramos mais dois artigos publicados recentemente em periódicos, são eles: “Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas”, publicado na *Revista Teias* em 2018, no caderno de Cotidianos, Políticas e Avaliação, de autoria de Karlane Holanda Araújo, Raimundo Hélio Leite e Eric Ferdinando Kanai Passone, e “Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil)”, publicado pela *Revista Linhas* em 2019, de autoria de Karlane Holanda Araújo, Raimundo Hélio Leite e Wagner Bandeira Andriola.

Além desses artigos, localizamos ainda a tese intitulada *Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio ‘Escola Nota Dez’*, de autoria de Luisa Xavier de Oliveira, publicada na biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 15 de julho 2016, que teve como orientadora a professora doutora Mariane Campelo Koslinski, estudiosa da temática da política de responsabilização no Brasil.

Contudo, ao acessar a tese de Oliveira (2016), deparamo-nos com similitudes no seu jogo de palavras-chave com o de nossa dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2016), defendida meses antes da publicação da tese de Oliveira. Porém, as diferenças nas produções acadêmicas são cruciais, visto que Oliveira (2016) investigou o impacto do programa Prêmio Escola Nota Dez no desempenho das escolas premiadas e apoiadas

durante os três primeiros anos de vigência do programa (2008-2010), e nós, na época, pesquisamos acerca dos efeitos do Prêmio Escola Nota Dez como instrumento de gestão educacional *high-stakes* nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia.

Percebemos que, enquanto Oliveira (2016) investigou se havia impacto de desempenho para o 2º ano do ensino fundamental a partir do Prêmio Escola Nota Dez nas escolas premiadas e nas apoiadas, nós pesquisamos os efeitos do referido prêmio como instrumento de gestão educacional *high-stakes* nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, verificando se as ações pedagógicas reorientadas pelo prêmio melhoravam o desempenho dos educandos, bem como se a política de bonificação adotada pelo prêmio provocava mudanças no trabalho docente das escolas pesquisadas (ARAÚJO, 2016). Ou seja, nosso estudo, além de apresentar no corpo do trabalho as características da política de responsabilização, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, mostrou também as repercussões desse programa ao longo dos anos no desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental dos municípios cearenses e especificamente ainda apontou as ações pedagógicas que são reorientadas pela premiação e como isso vem reverberando no trabalho escolar (ARAÚJO, 2016).

Na visão dos diretores e dos professores das unidades premiadas e das apoiadas, foi comum considerar o Prêmio Escola Nota Dez como uma política educacional que fomenta uma série de mudanças no fazer pedagógico das instituições educativas em torno da melhoria do desempenho escolar, o que incide no planejamento escolar, na preleção dos conteúdos curriculares, na prática docente, no modelo de avaliação da aprendizagem, enfim, em todas as dimensões do ato educativo (ARAÚJO, 2016).

Outro achado de nossa pesquisa foi quanto à política de bonificação indireta presente no Prêmio Escola Nota Dez. No que tange a esse modelo, embora estimule e provoque mudanças positivas no trabalho docente, os professores das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia argumentaram que:

[...] o professor, independentemente da bonificação, já realiza um trabalho compromissado e de qualidade, sendo essa gratificação irrisória ante o desafio profissional de quem leciona: formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade [...]. Por outro lado, tende a pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar. (ARAÚJO, 2016, p. 163).

Concluimos que nossa investigação não se limitou a pesquisar dados secundários e quantitativos, adiantou-se no sentido de investigar o alcance da política de responsabilização

de consequências fortes para o âmbito pedagógico, priorizando a coleta de dados primários e de natureza qualitativa (ARAÚJO, 2016).

Já no contexto internacional, essa modelagem de política *accountability*, após duas décadas de aplicação nos Estados Unidos, foi fortemente contestada por pesquisadores, inclusive por uma das suas formuladoras, Ravitch (2011), quem reviu sua posição no sentido de que não houve melhoria no ensino, apontando que os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes e que o currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, além de refutar que a preocupação central das escolas voltou-se para a testagem. A pesquisadora americana admitiu que começou “[...] a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas” (RAVITCH, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, a posição de Ravitch (2011) alinha-se com a de outros pesquisadores americanos que estão investigando o que há por trás dos números, ou melhor, por trás dos índices alcançados nos testes padronizados, e como seria a vida escolar de crianças e adolescentes nessas instituições de ensino de notas elevadas, com índice de abandono escolar zero e fluxo escolar regular. Esse tipo de pesquisa busca trazer à tona outros e novos elementos que se escondem por detrás das propagandas midiáticas com fotos de crianças e adolescentes distribuindo sorrisos por atingirem as proficiências de alta *performance*. Exemplo disso foi o que fez a jornalista e pesquisadora Ripley (2014) quando decidiu passar um ano viajando para investigar a política educacional dos países de melhores resultados no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, locais onde, em tese, vivem as crianças consideradas mais inteligentes do planeta.

A obra de Ripley (2014), intitulada *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*, dá voz a crianças e adolescentes e nos revela pistas de que a diferença fundamental de se alcançar altos resultados nos testes padronizados é de ordem psicológica, não diz respeito diretamente aos gastos ou ao controle local do currículo, mas ao âmbito da “pressão”, do rigor, das expectativas lançadas sobre os docentes e discentes, o que acaba criando uma cultura contagiosa que atinge os alunos, os professores e a família. Nas superpotências mundiais, as iniciativas são diversas para se obter as melhores notas no Pisa. Ripley (2014, p. 97), porém, afirma que: “A cultura da Criança de Ferro era contagiosa; para filhos e pais era difícil resistir à pressão de estudar sem parar. Mas, enquanto isso, eles se queixavam de que a obsessão por *rankings* e notas estava esmagando

seu espírito, privando-os não apenas de sono, mas da própria sanidade”. Diante desse levantamento, identificamos que não existe um consenso nos estudos sobre os possíveis impactos da política *accountability* escolar, ao contrário, a literatura apresenta ora refutações, ora defesas.

No Brasil, são escassos os estudos empíricos que buscam investigar os efeitos e as consequências das políticas de responsabilização escolar. É evidente que as produções científicas acerca da avaliação educacional são mais numerosas e diversificadas em suas abordagens, no entanto, por conta da “onda” de implantação de programas *accountability* pelas secretarias de educação estaduais das redes públicas brasileiras, vêm emergindo questionamentos e refutações quanto à confiabilidade social da política de responsabilização, sendo essa questão alvo de novas investigações acadêmicas. Esse campo de pesquisa no Brasil é, por um lado, escasso; por outro, é uma área de conhecimento fértil para o trabalho de pesquisadores que tenham o interesse em investigar novos achados sobre os resultados analíticos acerca dos efeitos discursivos (simbólicos e imaginários) da política de responsabilização.

Nesse sentido, notamos, portanto, que esse campo de pesquisa merece uma atenção especial na perspectiva qualitativa dos efeitos da política de responsabilização, visto que já há indícios de que a gestão educacional por responsabilização não resolve definitivamente nossos dilemas educacionais, ao contrário, cria novos problemas, como: encurtamento do currículo escolar; treino para os testes; mecanização da ação docente; diminuição da iniciativa e da criatividade dos professores; investimento em materiais didáticos e atividades preparatórias para os testes; competição entre as instituições escolares; preocupação em alcançar a melhor posição no *ranking* escolar, gerando, muitas das vezes, sabotagem dos resultados; além do medo e obediência entre os professores, do clima escolar tenso e do estado emocional das crianças e adolescentes alterados por conta da forte pressão por altas *performances* (RAVITCH, 2011).

6.3 Eixo Vertical 2 – Pesquisa empírica: desbravando contextos

A presente pesquisa é do tipo qualitativo, na qual utilizamos a aplicação de entrevistas semiabertas com as professoras e a entrevista grupal com os alunos. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização

de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e de Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação: “[...] a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 201).

Neste estudo, o emprego da pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de que ela não se reduz ao tratamento e análise dos dados secundários, de natureza quantitativa, outrossim propõe avançar a fim de investigar dados primários relacionados: às expectativas, concepções e orientações dos professores pertinentes ao ato educativo, especificamente ao modelo de premiação escolar estadual; à relação docente-discente e suas possíveis repercussões no processo de desempenho cognitivo e na constituição dos laços sociais das crianças do ensino fundamental; à visão dos alunos sobre a escola; à relação dos discentes com a unidade escolar e com o saber; e aos significados apropriados pelos educandos a respeito do Prêmio Escola Nota Dez a partir de sua transmissão por meio de símbolos, objetos e metáforas, mediante o contexto em que a criança se encontra.

6.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com os docentes das turmas de 2º ano do ensino fundamental, série avaliada pelo Spaece, de onde se extraem os resultados que são tomados para fins de classificação e premiação. Nesse intento, conforme citam Rosa e Arnoldi (2006, p. 87), as entrevistas apresentam vantagens em relação às outras técnicas (questionários, formulários, leitura documentada e observação participativa), visto que:

Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.

Vale salientar que a entrevista nesses moldes deixa o pesquisador mais livre para acrescentar novas perguntas no desenrolar do diálogo, pois, embora possua um foco bem definido da investigação, não fica preso a uma relação fixa de perguntas. Por outro lado, o pesquisado pode responder de forma mais espontânea, sem a preocupação quanto ao fato de emitir respostas certas ou erradas. Nossa intenção com as entrevistas aos professores do

ensino fundamental é a de conhecermos suas crenças e sentimentos, bem como suas opiniões concernentes aos assuntos tratados.

Neste estudo, os relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as) estão identificados por meio de codinomes a fim de resguardar suas identidades, a saber: “P” para professora, seguido da letra que representa a inicial do nome da cidade em que foi realizada a pesquisa, sendo “M” para o município de Morrinhos, “Q” para o município de Quixeramobim, “F” para o município de Fortim, “NO” para o município de Novo Oriente e “NOL” para o município de Nova Olinda, acrescido do número que indica a série (2º) na qual a docente lecionava, seguido ainda do numeral que representa sua posição na entrevista em cada escola municipal.

6.3.2 Prática de entrevista em grupo

É cada vez mais comum nas pesquisas educacionais o uso de entrevistas em grupo a pessoas que vivenciaram ou vivenciam uma experiência específica, uma vez que essa técnica possibilita a valorização e o incentivo à associação livre de ideias, opiniões e sentimentos dos entrevistados, o que, por conseguinte, resulta numa melhor apreensão de informações sobre o assunto investigado. Ribeiro (2008) aponta como vantagens da utilização da técnica da entrevista: a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, a viabilização da comprovação e esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.

No nosso caso, a partir da oferta da palavra aos grupos de crianças, buscamos promover a escuta e a socialização de suas falas; cada criança teve a oportunidade de expor seu(s) ponto(s) de vista sobre as questões por nós levantadas. A entrevista em grupo, como instrumento de pesquisa, viabilizou uma interlocução horizontal com os sujeitos da pesquisa.

Para a realização deste estudo, formamos em cada uma das escolas selecionadas grupos de crianças do 2º ano. Como já mencionamos anteriormente, os grupos foram constituídos por, no máximo, dez alunos, escolhidos através de sorteio. Vale ressaltar que as crianças foram previamente informadas quanto ao teor da pesquisa, bem como consultadas se gostariam de participar da entrevista grupal. Somente a partir do consentimento das crianças e da assinatura do termo de assentimento por seus responsáveis é que formamos os grupos e iniciamos a investigação. Cada entrevista teve duração estimada de 50 minutos.

Neste trabalho, as falas das crianças que participaram das rodas de conversa da pesquisa estão identificadas por acrósticos com o propósito de preservar suas identidades. A identificação segue o seguinte padrão: “A” para aluno(a), seguido da inicial da cidade onde foi realizada a pesquisa: “M” para o município de Morrinhos, “Q” para o município de Quixeramobim, “F” para o município de Fortim, “NO” para o município de Novo Oriente e “NOL” para o município de Nova Olinda, acrescido do número que indica a série (2º) na qual o(a) estudante estava matriculado(a) e posteriormente adicionado ao número que a criança representa no grupo de pesquisa de cada escola (1, 2, 3..., 9, 10).

Com o fito de sistematizar e padronizar as ações da pesquisa, recorremos ao protocolo discriminado a seguir.

6.3.2.1 Protocolo de pesquisa

A) Primeiro dia

Foi organizado em dois momentos: a entrevista grupal e a dinâmica lúdica.

I) Entrevista em grupo

Com a palavra, as crianças. Nesse momento, fizemos algumas perguntas, como postas no roteiro abaixo:

Roteiro I

- Quem desse grupo gosta de vir para a escola?
- O que vocês mais gostam de fazer na escola?
- O que vocês não gostam na escola, mas que vocês têm que fazer?
- E quem não gosta de vir à escola? Por quê?
- Na escola, vocês também aprendem várias coisas, como ler e escrever, conhecer novas histórias, contar números, não é? Vocês gostam do que aprendem na escola? Por quê?
- Vocês acham a escola importante?
- O que é a escola para vocês?
- O que vocês estão aprendendo?
- Vocês estão gostando de aprender a ler e a escrever? Por quê?

- Vocês estão aprendendo alguma estória nesta semana?
- O que mobiliza vocês a estudarem?

II) Dinâmica lúdica

Trata-se de uma atividade utilizando dois objetos (um troféu e uma medalha de honra ao mérito), como ilustra a Imagem 8.

Imagem 8 – Representação simbólica dos objetos (taça e medalha de honra ao mérito) utilizados na Dinâmica Lúdica I da pesquisa de campo



Fonte: Luiz Jailson a partir das ideias de Araújo (2017).

Na ocasião, o grupo de crianças foi convidado para indicar secretamente um de seus colegas de sala para premiar com o troféu e a medalha de aluno nota dez. Posteriormente cada criança justificou a razão pela qual escolheu o coleguinha “X” e por qual motivo este mereceu receber a premiação. Na sequência, a criança que mais foi indicada recebeu simbolicamente o troféu e a medalha de aluno nota dez. Para finalizar, cada criança teve a oportunidade de falar sobre seus sentimentos com relação a receber ou não receber o troféu e a medalha de honra ao mérito.

B) Segundo dia

Ocorreu a continuidade da entrevista grupal, bem como a aplicação de outra dinâmica lúdica com o mesmo grupo de crianças do dia anterior. Também realizamos uma breve memória do dia anterior e uma rápida sondagem quanto à satisfação das crianças a respeito de sua participação na pesquisa.

I) Entrevista em grupo

Com a palavra, as crianças. Nesse momento, fizemos algumas perguntas às crianças seguindo o roteiro adiante:

Roteiro II

- Vocês fazem provas/avaliações escolares?
- Como são as avaliações aqui na escola? Vocês acham as avaliações fáceis ou difíceis?
- Alguém aqui tem medo de fazer prova? Por quê?
- O que acontece quando vocês tiram notas boas nas provas? O que vocês sentem?
- Quando tiram notas baixas nas provas, o que vocês sentem?
- Vocês conhecem o Prêmio Escola Nota Dez? O que é esse prêmio?
- O que vocês fizeram para ganhar o prêmio?
- A sua turma e/ou escola já ganhou o prêmio alguma vez? Como foi?
- Vocês lembram como as professoras de vocês ficaram quando ganharam o prêmio? Como foi?

Além dessas, outras questões apareceram durante as discussões no grupo de conversação, visões novas levantadas pelas crianças que foram incorporadas ao longo da pesquisa.

II) Dinâmica lúdica

Trata-se de uma atividade utilizando dois desenhos, os quais retratam situações antagônicas de sucesso e premiação escolar e de fracasso e não recebimento da premiação, como ilustram as imagens à continuação.

Imagem 9 – Representação simbólica de uma turma de alunos com a professora expressando sentimentos por terem recebido o Prêmio Escola Nota Dez



Fonte: Luiz Jailson a partir das ideias de Araújo (2017).

Imagem 10 – Representação simbólica de uma turma de alunos com a professora expressando sentimentos por não terem recebido o Prêmio Escola Nota Dez



Fonte: Luiz Jailson a partir das ideias de Araújo (2017).

Inicialmente mostramos os dois desenhos para as crianças, em seguida lhes solicitamos que escolhessem uma das imagens e inventassem uma estória. Na estória, que poderia ser escrita ou oral, os discentes relataram a situação, os personagens e o que eles achavam que havia acontecido com cada um dos integrantes do desenho. Ao narrar uma estória ou escrevê-la a partir de desenhos, as crianças ficaram livres para expressar suas ideias, representações, desejos, medos, valores, etc.

Após o término da contação de estórias, promovemos uma reflexão sobre o desenho visando que os estudantes identificassem as semelhanças e as diferenças encontradas nas estórias contadas por outros colegas. Além disso, consideramos oportuno que os alunos expressassem espontaneamente, por meio da estória, o que o Prêmio Escola Nota Dez representava para eles. Essa técnica é importante porque permite fazer uma interpretação dos desenhos, extraindo deles os “pensamentos” que não seriam expostos numa entrevista formal (RODARI, 2007). Nesse sentido, consideramos pertinente o uso do desenho associado à criação de estórias como técnica de obtenção de dados, podendo revelar olhares, concepções e o imaginário das crianças.

A combinação dessas técnicas metodológicas (entrevista grupal, dinâmica lúdica com objetos representativos e desenhos conjugados à criação de estórias) no ato da pesquisa de campo com as crianças, apesar de não ser tarefa simples, é importantíssima para que se possa conhecer mais e melhor o que pensam e sentem as crianças das instituições escolares a respeito da referida premiação.

A partir da interação grupal e da socialização dos pensamentos dos aprendizes, surgiram outras ideias que foram discutidas, apropriadas e sintetizadas pelo grupo. Com isso, objetivamos trazer à tona os sentidos e os sentimentos que os educandos conferem ao Prêmio Escola Nota Dez e às recompensas por mérito, intentando, da mesma forma, apreender os efeitos simbólicos suscitados por receberem ou não receberem tal premiação.

6.3.2.2 Procedimentos éticos

Em decorrência do número de entrevistados da pesquisa, coletamos as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos sujeitos da pesquisa e do Termo de Assentimento por parte dos responsáveis pelas crianças, estando toda essa documentação devidamente organizada nos arquivos da autora principal. Além dos termos supracitados, também estão arquivadas as autorizações por parte da direção das cinco escolas pesquisadas. Todo esse material é sigiloso, confidencial e restrito para fins de estudo da pesquisadora. As entrevistas às professoras e a entrevista grupal com as crianças foram realizadas nas escolas pesquisadas e registradas com um gravador. As identidades e os dados coletados serão resguardados e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

6.4 Eixo Horizontal – Análise dos dados

6.4.1 A hermenêutica de Gadamer

Gadamer (1997, 1998) adotou as ideias de Dilthey (1833-1911), escolhendo um caminho, uma linha histórica e filosófica para a compreensão dos fenômenos. Nessa direção, o importante inicialmente não é desenvolver apenas um procedimento para a compreensão, mas “[...] esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, 1997, p. 442). Trata-se, portanto, de um objetivo filosófico, como ele próprio salienta: “Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” (GADAMER, 1997, p. 14). Sendo assim, a questão básica passa a ser como compreender o vivido e o que ocorre no mundo. Diante disso, o filósofo Gadamer (1997, p. 327) aponta o caminho, conceituando:

O conceito de horizonte [...], porque ele exprime a elevada amplitude de visão que deve ter quem compreende. Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas.

Isso significa dizer que aquele que vai interpretar uma fala já encontra algo que lhe chega às mãos para ser compreendido a partir de sua própria percepção. Como os fenômenos se revelam via ângulos e horizontes que lhes são característicos, uma das primeiras preocupações do pesquisador é tentar identificar os modos como os fenômenos se mostram. Sendo assim, “[...] o horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apegava ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto” (GADAMER, 1997, p. 404).

A apropriação do texto nasce, pois, de um processo dialógico, sem imposição do leitor com relação às suas próprias interpretações. Espera-se, assim, que da interpretação de um texto possam sair coisas novas não previstas pelo próprio autor. Isso pode ser alcançado com:

[...] (uma) relação ‘dialógica’ e a ‘fusão de horizontes’ como condições do saber o ‘saber negociado’ –, a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seus horizontes teóricos [...]. (COSTA, 2002, p. 377).

Por outras palavras, a partir do estabelecimento de uma relação “dialógica” intersubjetiva, nasce a “fusão de horizontes” criada por Gadamer, que compreende, antes de tudo, compreensões acordadas, considerando-se que “[...] a compreensão é sempre a fusão destes horizontes que supostamente existem por eles mesmos” (GADAMER *apud* SCHMIDT, 2013, p. 155).

Este foi o caminho adotado na análise das entrevistas dos participantes deste estudo. Isso significa dizer que a pesquisa buscou fundir os horizontes percebidos pelos entrevistados e identificar quais são convergentes e divergentes com o que foi percebido ao longo dos estudos realizados sobre o fenômeno.



HÉLICE 7

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Nos perderemos entre monstros / Da nossa própria criação / Serão noites inteiras / Talvez por medo da escuridão / Ficaremos acordados / Imaginando alguma solução / Pra que esse nosso egoísmo / Não destrua o nosso coração // Será só imaginação? / Será que nada vai acontecer? / Será que é tudo isso em vão? / Será que vamos conseguir vencer? / Oh, oh, oh, oh, oh, oh // Brigar pra quê, se é sem querer? / Quem é que vai nos proteger? / Será que vamos ter de responder / Pelos erros a mais, eu e você?” (LEGIÃO URBANA, 1985).

Nesta seção, trazemos nossas análises que respondem às seguintes questões: “O que as crianças aprendem nessas escolas de alto rendimento?”; “Como as crianças aprendem?”; “Qual o lugar que as crianças ocupam na política *accountability* escolar?”; “E com qual propósito os professores das escolas, aliciados pela política *accountability*, ensinam?”; e ainda “Quais os efeitos subjetivos da política de avaliação e responsabilização representada pelo Prêmio Escola Nota Dez sobre as crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará?”.

O foco desta seção é apresentar a percepção, o sentimento e a vivência das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará a respeito do processo educativo circunscrito nas escolas nota dez. Também atentamos para analisar de forma reflexiva sobre o lugar que essas crianças ocupam diante da política *accountability* escolar no estado do Ceará.

7.1 Da relação social construída no macrocontexto da política *accountability* do estado do Ceará para o microespaço da sala de aula: implicações na subjetividade da criança

Conforme já mencionamos, o homem é um ser objetivo e social, sua formação humana se dá mediada pelas relações que os indivíduos engendram na ordem do capital, relações essas plasmadas de valores e ideias da cultura que as forja (MARX, 1983). Em termos gerais, compreendemos que o homem, ser social, influenciado historicamente pelo trabalho (condições objetivas) produz mercadorias e a si mesmo – a sua consciência e a sua visão de mundo (subjetividade).

Marx (1983) assevera que a produção material e a produção espiritual são dois momentos que se operam ao mesmo tempo, como partes integrantes da totalidade social. Para tanto, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações sociais com os outros homens. Dito isso, embasamo-nos no pressuposto de que a escola, especialmente o ato educativo, marcado pela configuração social, corrobora a formação do sujeito, seja por meio das relações de convívio entre professores e alunos, seja por meio da forma que compõe a aprendizagem e dissemina o saber (PRATA, 2005).

Nesse sentido, o processo educativo, manifesto na rotina diária do professor, contribui, direta e intencionalmente, para a formação de visão de mundo do discente, bem como para a construção de seus coeficientes valorativos a respeito do universo material e imaterial que o circunda. De acordo com Saviani (2003), o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Discente e docente, na ambiência escolar, criam e vivenciam relações sociais que acabam por intervir na subjetividade de cada indivíduo. No caso dos alunos, especificamente das crianças do 2º ano do ensino fundamental, o processo educativo tem uma importância modal, haja vista que a tenra idade desses sujeitos tende a influenciar significativamente na constituição e na consolidação de valores, costumes, ideias e posturas que são apropriados e internalizados por eles, causando certa dependência frente ao professor.

Nessa perspectiva, entendemos que a subjetividade pode ser apreendida pela criança a partir das condições objetivas do ensino, por isso o escopo desta seção discute como a subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do Ceará vem sendo constituída à luz da configuração do modelo *accountability* escolar na teia das relações sociais que marcam essa política, bem como na convivência que compõe o ato educativo.

7.1.1 A percepção das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará a respeito da escola, do ensino e do ato de ler

Partimos da premissa de que a escola é um espaço, ou melhor, um território que carrega consigo signos, símbolos, significantes e significados, em outras palavras, carrega vestígios das relações sociais entre aqueles que habitam esse ambiente. Compreendemos que a escola não é só um espaço arquitetônico, mas um lugar peculiar em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, jovens e adolescentes. Essa formação acontece no território escolar, com extensão objetivo-subjetiva, possui finalidade definida e se organiza de maneira sistêmica quanto ao planejamento, ao ensino e ao desempenho dos alunos no processo de escolarização, mas, por ser constituída por relações interpessoais e laços afetivos, é espaço vivido, lugar de subjetividades.

A partir das relações vivenciadas no ambiente escolar, o processo educativo faz-se construtor de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos. O professor, por meio da ação educativa, dissipa ideias, crenças, valores e condutas no cotidiano escolar, todas as experiências vivenciadas no processo de aprendizagem são in(tenciona)is. Os estudantes internalizam as mais variadas representações sociais no contexto escolar, especialmente no contexto de sala de aula.

Nessa medida, podemos dizer que, se, por um lado, a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, ela também participa da transformação desses valores, pois é um lugar fundamental na produção de sujeitos, sejam professores ou alunos. (PRATA, 2005, p. 114).

O espaço escolar passa por transformações ao longo dos tempos, nos mais variados aspectos: físico, organizacional, financeiro, pedagógico e em toda a sua configuração. Cada momento histórico, caracterizado por suas dimensões política, econômica e cultural, desenha um modelo de escola e seus paradigmas.

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. (FOUCAULT, 1977, p. 135 *apud* PRATA, 2005, p. 109).

Por exemplo, durante o século XVIII, com a consolidação do capitalismo, a escola passou a ser a instituição que chamou para si a tarefa da educação de crianças e jovens. Sendo assim, a contemporaneidade da estrutura social capitalista engendra na escola a sua ideologia, valores e propósitos que acabam por priorizar um modelo educacional que objetiva um tipo de

indivíduo, educação e sociedade, o qual consiste na supervalorização das experiências cognitivas, nos resultados de desempenho escolar e no progressivo processo de escolarização, ocorrendo, muitas das vezes, distanciamento e desvalorização do aspecto sensorial: sentimentos, emoções e gostos individuais. “O tipo de educação escolar defendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas nas últimas décadas tem limitado o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e puramente adaptativas” (DUARTE, 2013, p. 215).

A estrutura capitalista prioriza a produção, a padronização e o consumo e não enseja ao sujeito a valorização dos sentimentos, a descoberta e a exploração dos gostos individuais. Geralmente a escola não consegue contradizer essa lógica, pois “O capital domina os seres humanos como se fosse uma incontrolável força da natureza, por exemplo, um furacão, um vulcão em erupção, um *tsunami* etc.” (DUARTE, 2013, p. 187). O capitalismo transmite uma falsa ideia de pluralidade e heterogeneidade, que, na verdade, encobre sua verdadeira intenção, a saber, homogeneizar mentes e corpos, resultando em uma capacidade e necessidade cada vez mais restrita de reflexão.

Desta feita, alinhados a esses pressupostos iniciais, buscamos inicialmente responder qual a percepção das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará sobre a escola. À frente do rol de questões levantadas às crianças nas rodas de conversas da pesquisa, a indagação “Quem gosta da escola?” obteve resposta predominantemente favorável; ouvíamos o coro de vozes: “*Eu!*”. Os alunos do 2º ano das escolas de ensino fundamental logo nos apresentaram as justificativas valorativas:

[...] a escola é muito legal, e a gente aprende a ler, a escrever, a contar, a fazer contas, a fazer um texto, um poema. (AQ21).

Aqui a gente não fica sem fazer nada. (AM21).

Porque, assim, eu aprendo educação, a minha educação, e eu brinco com minhas amigas, e eu estudo. (AF24).

Pra fazer faculdade. Pra quando a gente crescer, conseguir um bom emprego. (AQ25).

Nas respostas para a pergunta “O que gostam de fazer na escola?”, as crianças elencaram várias ações. As mais citadas, por ordem de reincidência, foram: estudar, brincar, escrever, ler, fazer cópia de textos e comer. Na Escola Vermelha, os alunos citaram que gostavam de fazer prova de Matemática, de Ciências e de Geografia, inclinações diferenciadas daquelas apresentadas pelos demais entrevistados.

Em sentido contrário, as crianças apontaram *práticas que não gostavam de fazer nas instituições de ensino* na qual estavam matriculadas: “*De fazer ditado e muito dever. [...]*

Ainda mais a gente não pode errar o ditado pra gente ficar no verde” (AM27); “[...] a tia tem vezes que ela toma muito pesado, tipo ditado: ela faz dez palavras ou mais” (AF24). Em duas escolas, o ditado apareceu como uma atividade didática que as crianças do 2º ano não gostavam de realizar.

Outra queixa dos alunos pesquisados foi: *“Eu não gosto de perder recreio. Tipo assim: quando a gente tá malcomportada, a tia deixa a gente sem recreio, aí a gente fica triste [...]; a mulher vem deixar o prato de comida pra comer na nossa sala”* (AQ25). Foi citado ainda por ANO26: *“Ter que tirar a gente pra botar outro [...] Um dia eu tava sentada numa cadeira, a tia me tirou pra botar outro”*. Observamos que as práticas de deixar as crianças sem o recreio e trocá-las de lugar na sala de aula devido ao “mau comportamento” ainda estão presentes no cotidiano escolar, gerando sensação de desgosto e desconforto nos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Com relação a isso, Marcuse (1969, p. 66) explica que “[...] é na criança que o princípio de realidade completa seu trabalho, com tal meticulosidade e severidade que o comportamento do indivíduo adulto pouco mais é do que uma repetição padronizada das experiências e das reações infantis”.

Na sociedade capitalista, os homens são constantemente pressionados a seguirem padrões preestabelecidos, tanto de comportamento como de pensamento. Quanto mais massificada forem as subjetividades, mais facilmente serão consumidores em potencial. Vale ressaltar que, com a cultura de massas, esse consumo agora não mais se restringe a bens físicos, mas estendem-se a ideias, atitudes e comportamentos. Além dessas práticas negativadas pelas crianças da pesquisa, surgiu outra bem curiosa: AM26, da Escola Vermelha, citou o termo “verde-escuro”⁵². “Mas o que é o verde-escuro? Por que vocês não gostam do verde-escuro?”. Instigamos as crianças para entendermos aquela sentença. Ouvimos delas:

Quem tá mais melhor vai pro verde-escuro. É que, se a gente ler todo dia, a gente vai pro verde-escuro. (AM21).

Também a gente sabe se sabe se ler ou não. (AM23).

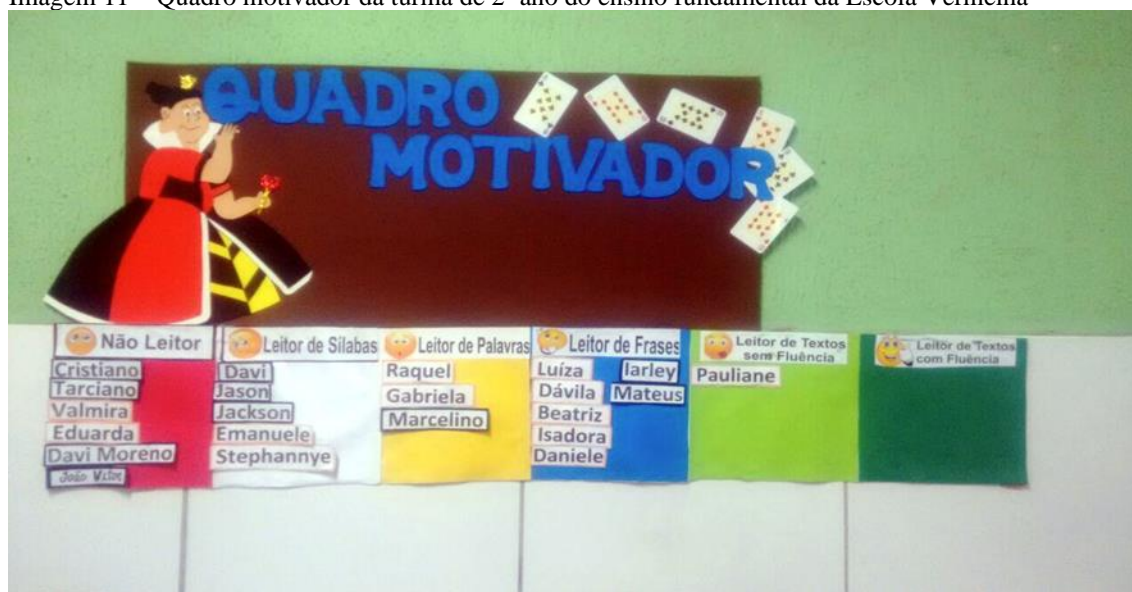
Se a gente passa naquele, aí passa pra aquele outro até o verde-escuro. (AM26; AM27).

Quem for pro verde ganha um prêmio. (AM120).

⁵² De acordo com a escala de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), cada intervalo indica escores que descrevem as condições de aprendizagem em competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, representada por cores. No Spaee-Alfa, a escala de intervalos equivale: vermelho, não alfabetizado; laranja, alfabetização incompleta; amarelo, intermediário; verde-claro, suficiente; e verde-escuro, proficiência desejável. No Spaee 5º, os intervalos equivalem a: vermelho, muito crítico; amarelo, crítico; verde-claro, intermediário; e verde-escuro, adequado (SEDUC, 2008).

Naquela ocasião, um aluno da Escola Vermelha mostrou-nos um quadro exposto na parede da sala de aula, em que havia a listagem nominal dos estudantes e a cor que cada um havia alcançado de acordo com a sua proficiência em leitura e escrita. A partir daquela exposição, fomos compreendendo a objetividade do referido quadro no cotidiano daqueles discentes, em que o vermelho aparecia como a cor crítica indicativa de insuficiência e a cor em oposição era a verde-escura, que representava no quadro a proficiência desejável no Spaece-Alfa, conforme mostra a Imagem 11.

Imagem 11 – Quadro motivador da turma de 2º ano do ensino fundamental da Escola Vermelha



Fonte: Elaboração própria (2020).

Sobre o quadro de proficiência fixado na parede da sala do 2º ano do ensino fundamental da Escola Vermelha, observamos que ele é dividido por cores de acordo com as proficiências da avaliação do Spaece-Alfa, em que se inscrevem, para cada cognição desenvolvida, os nomes das crianças. À nossa vista, apontar o tom verde-escuro como algo de que não se gosta na escola passa a ideia de que as crianças temem não atingir essa cor, ou melhor, essa escala de proficiência, que representa o patamar de *standard student*.

A cor verde-escura é um signo que tem como significante ser leitor fluente e seu significado na comunidade escolar é de alto valor de impacto, por representar excelência no trabalho do professor e na habilidade leitora do discente. O sentido que se dá ao verde-escuro no quadro de proficiências do Spaece-Alfa para as crianças da Escola Vermelha está associado à vitória, ao sucesso e à premiação escolar. O não gostar de tal cor não se dá em razão da cor objetivada, mas do temor de não atingir esse topo e/ou do sentimento de fracasso que acompanha esse signo e seu significado no ambiente escolar, o que faz com que as crianças tenham passar vergonha e experienciem situações constrangedoras e *bullying* escolar.

O quadro exposto no 2º ano do ensino fundamental da Escola Vermelha, denominado “Quadro motivador”, apresenta nitidamente uma classificação, ou melhor, uma hierarquização das crianças mediante o nível de proficiência leitora alcançada na avaliação do Spaece-Alfa.

Nada mais próprio do que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, pois que leva aqueles que se eliminam a assimilar-se àqueles que são mal-sucedidos, permitindo àqueles que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver na sua eleição o atestado dum mérito ou dum ‘dom’ que os teria feito preferir, em qualquer hipótese, a todos os outros. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 198-199 *apud* AFONSO, 2007, p. 14).

A hierarquização das crianças ocorre por intermédio da disposição das cores, que reforça a representatividade que a cor verde-escura possui na ambiência escolar, visto que se situa no lugar de maior valor e, por conseguinte, maior prestígio social. Se a posição que a criança ocupa no quadro for abaixo da cor verde-escura, significa que ela está numa posição desfavorável. Por outro lado, atingir a cor de destaque no quadro de proficiência de desempenho do Spaece-Alfa, além de colocar a criança numa posição de excelência, de aluno nota dez, ainda lhe permite conseguir prêmios e brindes. Para nós, o quadro dito motivacional, configurado pela disposição das cores e das crianças respectivamente representadas, revela a presença da meritocracia no processo educativo.

Após as indagações sobre aquilo de que as crianças gostavam e não gostavam de fazer na escola, indagamos-lhes *por que a escola é importante*. Os discentes do 2º ano do ensino fundamental das escolas pesquisadas assim se posicionaram sobre essa questão:

Pra gente aprender. (AM27).

Pra gente escrever. (AM28).

Pra gente ler. (AM26).

A gente aprende a ler, a escrever; a gente faz tudo. (AQ21).

Faz a gente ter educação com as pessoas e respeitar a Deus e as pessoas. (AF210).

Porque você descobre como a cidade foi construída. (AF29).

Nós aprende disciplina, só isso. (AF25).

A escola é importante pra mim, né? porque é pra ler, brincar, estudar e também, esqueci, até... até, assim, ler também, né? Levar maletinha pra ler em casa, mas eu gosto muito mais de ler na escola. (AF22).

As justificativas apontadas foram diversas, porém observamos um reforço maior ao aspecto da aprendizagem nas falas acima, visto que as crianças identificaram a importância

da escola para aprender a ler, escrever, estudar, brincar, ter educação, respeitar as pessoas, ter disciplina, enfim as crianças reconheceram claramente a função da escola, que é proporcionar o aprender.

A respeito do ensino, em todas as escolas visitadas, as crianças mencionaram situações de aprendizagem envolvendo práticas de leitura. Percebemos que as turmas de 2º ano do ensino fundamental participam de projetos de leitura que buscam incentivá-los a criar o hábito de ler e produzir textos. Dos estudantes pesquisados, a grande maioria já sabia ler, sinalizando haver um trabalho docente focado e objetivado para que as crianças adquiram a habilidade leitora a contento nessa etapa da escolaridade.

A Escola Vermelha, situada na cidade de Morrinhos, especialmente na turma de 2º ano, vem desenvolvendo atividades de leitura de textos e visita à biblioteca escolar: “*A tia lê, depois a gente lê. Hoje a tia colocou um tapete, tapete colorido, no chão. A gente pega o livro e começa a ler. A tia não lê, fica vendo a gente ler*” (AM21; AM22; AM24; AM27).

Foi possível verificar que as professoras das turmas de 2º ano do ensino fundamental desenvolviam atividades educativas que possibilitavam acesso aos livros didáticos, trabalhando a leitura em sala de aula e em seus domicílios. Por exemplo, na Escola Amarela, AQ24 explicitou:

A gente lê. Aí, às vezes, ela dá dia de terça. Ela dá uma sacolinha pra gente levar pra casa e, às vezes, ela dá o livro pra gente ler na escola [...], aí depois ela recolhe. [...] Na terça, amanhã, a gente traz a sacolinha; ela recolhe, a tia traz outra sacolinha, aí ela dá pra gente [...].

Nessa escola, o projeto de leitura acontecia semanalmente; os alunos recebiam uma sacolinha personalizada contendo um livro didático para ser lido. A cada semana, a sacolinha era entregue com um livro diferente para o discente se apropriar da história e responder a algumas questões propostas pela professora regente. De acordo com os depoimentos das crianças pesquisadas, o projeto chamava-se “Ler é uma Aventura”. Eles gostavam de participar do projeto e disseram que não era atribuído nenhum tipo de nota ou pontuação a essa atividade escolar. Acrescentaram ainda que liam “*Pra escrever*” (AQ23; AQ28); “*Pra aprender*” (AQ210); todos afirmaram que gostavam de ler.

Na Escola Azul, situada na cidade de Fortim, litoral do Ceará, região leste do estado, os alunos do 2º ano do ensino fundamental também participavam de projeto de leitura similar ao das Escolas Amarela e Vermelha. As crianças não souberam denominar o projeto, mas citaram que levavam o livro para casa numa maletinha da leitura: “*Essa maletinha, a gente coloca um livro dentro da maleta, leva pra casa; a gente treina a leitura do livro em casa e no*

outro dia a gente vai ler pra tia pra ver se a nossa leitura tá boa; e, depois que a gente lê, vai ser outra pessoa que vai levar pra casa” (AF23). Segundo informações dos pesquisados, o livro que ia na maletinha era escolhido pela professora; cada discente que levava a maletinha ficava responsável de fazer a leitura em casa, sendo encarregado depois de ler em sala de aula para toda a turma, sendo essa atividade avaliada pelo docente, que lhe atribuía uma nota. A diferença dessa proposta de trabalho pedagógico para o projeto Ler é uma Aventura, da Escola Amarela, e para o projeto Leitura e Escrita, da Escola Verde, é que se atribuía nota à leitura do aluno, além do fato de a professora regente reforçar a ideia de que quem lesse melhor participaria de um grupo chamado “turma legal”, formado por alunos nota dez.

Ô, tia, a tia chama cada um na chamada, e aí a gente lê, e aí ela fez até um... ela fez o... ela fez tipo... um programa de... turma legal, aí a gente, aí ela quer que a gente aprenda a ler, pra, pra fazer parte dessa turma legal. Então, ela falou que só vai fazer parte dessa turma legal quem aprender a ler. (AF23).

Os estudantes dessa escola admitiram que leem para ser educados, ser da turma legal e alunos nota dez; já as crianças da Escola Amarela disseram que leem “*Pra escrever*” (AQ23; AQ28) e “*Pra aprender*” (AQ210), respostas diferentes para estímulos e dispositivos pedagógicos diferentes.

Em outra cidade da nossa pesquisa, situada ao sul do estado do Ceará, na Escola Verde, também encontramos o incentivo à prática de leitura através de projeto. O pesquisado ANO26 revelou: “[...] *O projeto Leitura e Escrita é pra gente ler e escrever, por isso se chama projeto Leitura e Escrita [...]*”. O referido projeto acontecia da seguinte forma, segundo o aprendiz: “*A gente leva o livro pra casa na bolsinha de leitura, aí, quando a gente chega da escola de manhã, a gente lê, aí depois do livro a gente leva o caderno de produção, aí a gente começa uma produção e escreve um texto*” (ANO27).

A Escola Verde, localizada numa área geográfica do Ceará oposta à da Escola Amarela, também aplicava um projeto de leitura nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, fazendo uso da sacolinha de leitura, ou melhor, da bolsinha de leitura. Conforme a turma descreveu, a professora pegava o livro do armário da sala de aula e o colocava dentro da sacolinha para que os alunos o lessem em casa e produzissem um pequeno texto acerca da história lida. Além disso, ANO24 comentou: “*Às vezes, ela bota tapete bem grandão, bota os livros em cima; ela bota, nós fica ao redor do tapete, e manda nós pegar o livro pra ler*”.

Ainda sobre a percepção dos alunos do 2º ano do ensino fundamental a respeito do ensino e do ato de ler, as crianças da Escola Lilás, localizada ao sul do estado do Ceará, no município de Nova Olinda, disseram que havia livros de historinhas na sala de aula, mas ficavam

no armário; afirmaram que levavam livros para casa, porém precisavam do consentimento da professora para tal e intitularam o projeto de leitura como “regras”, revelando: “*Lá tem projeto dizendo assim, que nós temos são as regras: ‘Não correr quando entrar dentro da sala. Não brigar com os colegas. Não atrapalhar quando a professora estiver falando’*” (ANOL21). Essa fala se junta ao coro de alunos pesquisados nessa escola quando lhes interrogamos: “*Então, na sala de vocês não tem o projeto de leitura em si, tem é tipo umas regras de convivência, é isso?*”. Todos responderam: “*Sim!*”. Desta feita, verificamos que os discentes dessa escola faziam certa confusão, considerando as regras de convivência com o projeto de leitura. Adiante o pesquisado ANOL210 explicou: “[Na sala de aula], *A gente tem lá na caixinha para pegar um livro e ler em silencioso pra não atrapalhar ninguém*”. Seria, portanto, a atividade de leitura desenvolvida pela professora da turma de 2º ano do ensino fundamental.

Portanto, nas cinco escolas nota dez que foram pesquisadas no estado do Ceará, verificamos que as crianças do 2º ano do ensino fundamental aprendiam a ler na faixa etária regular dessa etapa da escolarização, com raríssimas exceções. Essa aprendizagem se dava por intermédio de projetos e/ou atividades de leitura que desenvolviam tanto o hábito como o gosto pelo ato de ler, seja exercitando em sala de aula, seja encaminhando para o domicílio do alunado. Assim, atestamos o quanto é valorativo o ensino das habilidades leitoras, sendo uma aprendizagem desenvolvida nas escolas de alto rendimento por conta das avaliações externas.

As atividades desenvolvidas nos projetos de leitura das cinco escolas de alto rendimento do Ceará nos remete à ideia de *letramento balanceado*, o qual foi criado por Ravitch (2011) para definir o que ocorreu no Distrito 2, em Nova Iorque, na década de 1990 – uma espécie de programa focado em estratégias de leitura e escrita e de ensino para praticá-las e ensiná-las. Neste episódio, seria um programa curricular compactado que trabalha as habilidades leitoras no processo educativo das crianças do 2º ano do ensino fundamental do Ceará com vistas a alcançar o maior número de acertos nos descritores do Spaece-Alfa. O *letramento balanceado* ocorre de forma sistêmica nas escolas nota dez pesquisadas, que levam *slogan* distintos, por exemplo: projeto Ler é uma Aventura e projeto Leitura e Escrita, mas cumprem a mesma finalidade.

Em algumas dessas escolas de alto rendimento, pudemos perceber a presença de quadros de monitoramento do padrão de desempenho em Língua Portuguesa das crianças, que tendem a gerar certo desconforto e desgosto em parte desses estudantes. Por outro lado, percebemos que esse mecanismo de monitoramento das habilidades leitoras funciona como dispositivo de condicionamento operante, visto que envolve comportamento, disciplinamento e recompensa, assuntos que serão aprofundados na subseção à frente.

7.1.2 *O sentimento das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará acerca da prova, do prêmio e do castigo*

Esta subseção coloca no centro do debate o conteúdo das crianças do 2º ano do ensino fundamental a respeito das práticas avaliativas e seus desdobramentos (prêmios e castigos) customizados pela política de avaliação do Ceará sob a égide do modelo *accountability* escolar. Tal modelo faz parte do cenário educacional de vários estados brasileiros:

[...] estes governos foram até mais longe na expansão e concretização de determinadas políticas educacionais (como as que dizem respeito à avaliação externa baseada em exames) que se destinavam, em grande medida, a introduzir maior selectividade e discriminação. Incentivaram, também, a promoção de *rankings* de escolas e de outros mecanismos, igualmente discutíveis, indutores de quase mercados educacionais ou propiciadores de formas espúrias de competição e emulação entre os principais actores escolares [...] Tudo isto sob a justificação do necessário aumento da competitividade econômica, da eficiência e eficácia do Estado e da melhoria da qualidade da educação escolar. (AFONSO, 2017, p. 17-18).

Nesse sentido, o presente trabalho anuncia um fato singular para o campo da pesquisa em *accountability* escolar, que é a visão de outros atores, no caso, das crianças do 2º ano do ensino fundamental quanto às práticas avaliativas às quais são submetidas no cotidiano escolar. Nosso horizonte da pesquisa valida os conteúdos subjetivos encontrados na comunicação direta com as crianças nas rodas de conversas, bem como nas manifestações socioemocionais decorrentes das dinâmicas lúdicas realizadas com os grupos de crianças pesquisadas com base na fusão de horizontes *gadameriana*.

Com relação à aplicação de avaliações nas escolas de alto rendimento, as crianças responderam que realizavam provas de:

Qualquer coisa. (AM21).

De leitura. (AM22).

De Matemática, Português, Geografia, História, Ciência [...]. (AQ24).

Nós só faz de Matemática e Português. (ANO26).

É uma provinha que vem da rua, não é da escola lá de Nova Olinda, é de... de... São Paulo [...]; era de marcar e escrever. Português e Matemática. (ANOL2X).

Prova do Paic, Prova do... da Matemática, prova do Português, prova de Religião, de Ciências e teve de Geografia, assim, às vezes, a gente faz, mas, às vezes, é muito difícil. (AF21).

A memória das crianças sobre a participação delas em provas é fluida. Há uma tendência a enaltecer as avaliações de Português e Matemática, visto que são aplicadas pela unidade escolar nas avaliações internas, bem como nas avaliações externas do estado do

Ceará (Spaace-Alfa e Provinha Paic) e da federação (Prova Brasil). Os discentes descreveram o tipo de prova que realizavam, explicitando sobre o tamanho, a quantidade de questões, o grau de dificuldade, os assuntos abordados, o medo de fazer prova, como também sobre as recompensas atribuídas aos resultados de desempenho nas avaliações.

Na Escola Vermelha, as crianças do 2º ano do ensino fundamental falaram que as provas eram extensas e que demoravam para realizá-las; apesar de gostarem de fazer a avaliação externa, afirmaram que a achavam difícil e cansativa. Na roda de conversa sobre esse assunto, ainda foi aludido:

Oh, tia, ano passado, né, veio uma pessoa dar avaliação pra gente e disse quem fechar a provinha aí ele dava um prêmio; aí, quando foi na hora do recreio, ele pegou a moto dele e foi embora. [...] só não gosto de fazer prova que tem um professor que diz que vai dar o prêmio pra gente e nem dá. (AM21).

Sobre recompensas, prêmios e honras ao mérito, algumas crianças da Escola Vermelha citaram que já haviam sido agraciadas com brindes. “*Ele ganhou uma bola, e eu e o Levi duas borrachas. Eu foi da Hello Kitty e o Levi do Homem-Aranha*” (AM21); “*A tia disse que ia fazer uma festa*” (AM26); “*A tia disse quem tiver no verde-claro e no verde-escuro vai fazer uma festa no dia do Natal*” (AM22). Quanto ao medo de fazer prova, a maioria admitiu não ter medo, porém houve quem demonstrasse seu descontentamento: “[...] só não gosto de fazer prova que tem um professor que diz que vai dar o prêmio pra gente e nem dá” (AM21).

Esses depoimentos, associados ao quadro de proficiência do Spaace-Alfa que existe na unidade de ensino, conforme anteriormente citado, valida a ideia de que o desempenho escolar é monitorado por um formulário avaliativo indicando o nível de proficiência alcançado pelo alunado quanto à fluência na leitura. Esse tipo de controle avaliativo “[...] separa os elos do que seria uma inteligibilidade integrada, rompe as conexões e as relações para explicar o elemento fragmentado e isolado, com propósitos de demonstração conclusiva e não de abertura a novos significados” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 205-206). Tal prática pedagógica, chamada por nós, em outros escritos dessa natureza, de *dispositivo pedagógico às avessas*⁵³, tende a gerar competitividade, pressão e mal-estar entre os alunos da turma.

Em Quixeramobim, na Escola Amarela, as crianças do ensino fundamental pesquisadas apresentaram textos díspares quanto às avaliações aplicadas na escola, ora citaram que faziam provas no *notebook*, ora citaram que faziam prova do Spaace, não definindo bem a

⁵³ O termo “dispositivo pedagógico às avessas” é empregado por nós para designar um artefato escolar inscrito numa dinâmica pedagógica que produz modos de subjetivação na perspectiva da sujeição dos comportamentos e valores adversos à cultura humanística de valorização da cooperação, da solidariedade, da ética e da inclusão social.

quantidade de questões e revelando haver questões de marcar e de fazer contas de matemática. Apesar dessa falta de unidade, a maioria dos educandos confirmou que gostava de fazer prova e não a achava difícil. No tocante ao medo de fazer provas, alguns disseram não sentir, outros afirmaram que sim: “*Porque tenho medo de errar e não passar de ano [...]*” (AQ23).

De acordo com Luckesi (2005), os professores costumam elaborar suas provas para testar o conteúdo trabalhado com os alunos, e não para auxiliá-los na aprendizagem deles. Esse fato possibilita várias distorções, como ameaças, elaboração de itens descontextualizados dos conteúdos ensinados nas aulas, questões com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado em sala de aula, uso de linguagem incompreensível para os discentes, etc. A avaliação passa “De instrumento diagnóstico para o crescimento a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo [...]” (LUCKESI, 1984, p. 12).

Na Escola Amarela, não identificamos quadro ou algum outro tipo de registro expositivo para monitoramento de desempenho das crianças nas proficiências do Spaae-Alfa. Entretanto, conseguimos verificar que a professora fazia uso da recompensa contingenciada pelos resultados nas atividades e avaliações de desempenho escolar. A maioria das crianças respondeu que já havia recebido algum brinde, alguma lembrancinha, algum prêmio pela atividade, como podemos constatar nas falas adiante:

Surpresa. (AQ23).

Amanhã, a tia disse, se a gente se comportar hoje e ficasse calada, amanhã ela ia dar um prêmio, mas só que a gente não sabe o que é. (AQ24).

Uma festa, um passeio. (AQ25).

Isso aí é nas férias. Isso aí é quando for final do ano, que, quando acabar a aula dela e a gente passar para o 3º ano, ela vai fazer uma festinha, aí vai dar presente. (AQ24).

Como podemos observar, a professora das crianças do 2º ano do ensino fundamental da Escola Amarela costumava utilizar-se de práticas de contingência, associando resultados educacionais à premiação. Nesse caso, as crianças tendem a se comportar de maneira dada em decorrência de alguma espécie de acordo fechado com o seu professor.

Em Novo Oriente, as crianças do 2º ano do ensino fundamental da Escola Verde expuseram que realizavam provas de Português e Matemática e que as avaliações eram razoavelmente extensas, contendo em torno de 13 a 16 questões. Alguns relataram que as achava fáceis e outros disseram que os itens eram difíceis de ser respondidos. Quanto ao gostar de fazer provas, a maioria das crianças afirmou que sim, mas muitos disseram ter medo:

Eu tenho medo das provas. Só tenho medo da prova quando, quando as provas, quando as provas são difíceis. (ANO23).

Porque eu tenho medo de... ganhar nota zero. (ANO24).

Porque tem um frio na barriga que a pessoa pensa que... vai ganhar tipo nota cinco ou nota baixa. (ANO25).

Não, isso aí é nas provas. Isso aí nós estamos fazendo avaliação, não é prova. (ANO26).

Porque eu também tenho medo de tirar nota zero. (ANO21).

Sobre recompensa, a maioria das crianças pesquisadas da Escola Verde confessou que alguns alunos haviam ganhado medalha:

Foi no dia do hino que a tia mandou nós... nós cantar. Os meninos cantaram tudo errado, eles pularam, e nós cantemos tudo certo, aí nós ganhamos uma medalhinha. (ANO26).

Eu ganhei nota dez, mas também a tia disse que ia comprar uma coisa pra mim. Ela comprou uma Barbie e uma medalhinha também. (ANO27).

Eu ganhei uma Barbie linda. (ANO25).

Eu ganhei uma balinha. (ANO23).

A prática de gratificar os alunos em decorrência de êxito nas atividades escolares, como também pelo comportamento atitudinal da turma na Escola Verde, assim como nas escolas mencionadas, era recorrente. As crianças exemplificaram essas situações de forma natural e espontânea, demonstrando ser ações do cotidiano escolar. Nessa direção:

[...] o ensino é um processo de condicionamento através da utilização de reforços e recompensas às respostas que se deseja obter. Os sistemas instrucionais buscam realizar o controle do comportamento do aluno em relação ao cumprimento de objetivos previamente estabelecidos, tendo o ensino, desta forma, um caráter diretivo baseado no controle das condições comportamentais do educando. (LUCKESI, 1994 *apud* CAMPUS *et al.*, 2011, p. 5).

Em Nova Olinda, as respostas das crianças davam nome às provas de Português e Matemática que eles faziam no Spaece, avaliação esta que acontecia “*Uma vezinha ou outra. Toda semana, não*” (ANOL2X). Alguns disseram ser fácil, “[...] *porque botaram a, as que, as atividades que nós já tinha estudado*” (ANOL23). Outros revelaram ser difícil, “[...] *porque tem algumas questões que a pessoa lê, lê e não entende*” (ANOL22).

As crianças se recordaram da prova do Spaece, porém mostraram não ter o costume de citar ou comentar a respeito das avaliações escolares. As crianças admitiram que a professora conversava com elas sobre o Spaece e que não sentiam medo de fazer essa prova.

É pública a concordância de que a professora oferecia brindes, prêmios e/ou medalhas para os alunos exitosos nas atividades escolares, dado que as crianças falaram

receber “Caixa de chocolate, tem Bis, bombom” (ANOL29); “Eu ganhei uma caixa de chocolate” (ANOL28).

Nessa direção, na Escola Lilás, conforme relatos das crianças do 2º ano entrevistadas, elas admitiram que já haviam feito a prova do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic): “De mate... ó, Matemática é vinte três questões; é monte de subtrações, tirar, botar, muita coisa, e de Português, é... vinte, vinte e dois” (AF24). De Língua Portuguesa: “Vinte e dois. E aí a gente tem que, aí a gente tem que ler texto, nós temo que ler texto, temo que fa... temos que marcar, temos que marcar com a tirinha, temos que marcar se é uma... uma parlenda, é isso” (AF24). Acrescentaram ainda que, além da prova do Paic, realizam a prova do Spaece:

Aí... um dia a tia veio lá da Secretaria de Saúde, aí foi a prova do Spaece com nós, que é do caderninho, assim, cheio de... de páginas, aí ela não pôde ajudar. Todo mundo fazia em silêncio, aí todo mundo marcava e virava, marcava e virava, marcava e virava, ela não podia, ela não deixava, aí quem fazia isso ela deixava sem recreio, ou vai, ou ia apagar tudo de novo pra fazer. (AF21).

Eu gostei porque... aí tinha... muito, muitos textos e... e tem as questões de somar e... de... dividir, e também tem... e caça-palavras pra você pegar as palavrinha, e também, é porque é... muito legal e tem umas palavrinhas que você tem que... que... que, que ler, aí, aí é pra... fazer a questão ‘A’, ou ‘B’, ou ‘C’, ou ‘D’. (AF27).

As crianças demonstraram reconhecer as avaliações externas (Paic e Spaece) na referida unidade escolar, valorando-as como provas de nível de dificuldade razoável.

Diante desses registros acerca do(s) modelo(s) de prova(s) realizado(s) nas escolas de alto rendimento do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará, que foram catalogados a partir da percepção das crianças, percebemos que as avaliações externas, especialmente o Spaece-Alfa, servem de referência para todo o processo educativo, tendo como condicionantes a promessa de prêmios ou brindes como recompensas ao êxito no desempenho, bem como castigos ou punições para os que não alcançam a expectativa projetada.

A avaliação da aprendizagem, à medida que se foi desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo. (LUCKESI, 1998, p. 140).

Esses dispositivos fazem parte da meritocracia no processo de ensino-aprendizagem. Para cada objetivo atingido no processo educativo, as crianças do 2º ano do ensino fundamental eram agraciadas com recompensas, reforçando o *culto ao mérito*⁵⁴.

⁵⁴ Termo cunhado pela autora deste trabalho para designar ritos endêmicos que ocorrem no processo formativo das escolas do 2º ano do ensino fundamental de alto rendimento do Ceará por meio dos sermões de recompensas e

Nesse caso das escolas de alto rendimento do ensino fundamental do estado do Ceará, vamos perceber que o culto ao mérito ocorre porque as instituições de ensino projetam um ideal de aluno nota dez, ou seja, cogitam um *standard student* que representa a excelência estudantil a ser seguida como padrão. Também devemos levar em conta que o culto ao mérito nas escolas nota dez pesquisadas é ativado tanto pelo sermão da recompensa quanto pelos controles aversivos. Esses elementos fazem parte do currículo oculto⁵⁵ da escola, potencializando pensamentos, posturas e comportamentos disciplinares. O sermão da recompensa era proferido por parte da comunidade educativa pesquisada, mas era dito veementemente pelas professoras no cotidiano escolar, como mostra o apanhado de depoimentos no Quadro 27.

Quadro 27 – Culto ao mérito com o sermão da recompensa nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento

Escola Vermelha	<i>A gente sempre trabalha premiação com eles, né, faz com que a criança entre nesse desafio de querer fechar uma prova, de quando a escola traz uma avaliação para eles fazerem, todos eles, o objetivo deles é fechar aquela prova. (PM1).</i>
Escola Amarela	<i>Você sabe que são crianças carentes, né, que não têm esse tipo de coisa, aí eles aceitaram. Então, vamos trabalhar, a gente precisa trabalhar pra obter isso. Fiz também uma premiação em dinheiro pra eles: [...]. (PQ3).</i>
Escola Verde	<i>[...] No próximo ano, eu também vou ganhar, né?. A gente procura tá dando um mimo, é... fazendo uma medalha, e ele se sente muito feliz com aquelas medalhas, sabe? (PNO1).</i>
Escola Azul	<i>[...] eu sempre trago uma caixa de chocolate, pra... pra que, quando eles ganhem, eles saibam dividir [...]. (PF2).</i>
Escola Lilás	<i>A escola tem um projeto que ela faz premiação de medalhas pra aqueles alunos que se sobressaíram nas leituras na sala; ela escolhe alguns alunos e faz a entrega de medalhas pra aqueles alunos que são leitores. (PNOL1).</i>

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Os controles aversivos eram comumente utilizados nas cinco escolas de alto rendimento. Professoras e pais das crianças do 2º ano do ensino fundamental validam certo modelo de aluno a partir de ameaças, contenções e advertências, conforme aparece na compilação dos depoimentos das professoras e estudantes no Quadro 28.

dos controles aversivos, que servem para idolatrar as avaliações externas (Space-Alfa) e conduzir a unidade escolar ao topo no *ranking* dos resultados de proficiência cognitiva.

⁵⁵ De acordo com os preceitos de Silva (1999), o que se aprende no currículo oculto diz respeito fundamentalmente a atitudes, comportamentos, valores e orientações que tendem a moldar e ajustar as crianças e os jovens às estruturas e às pautas da sociedade capitalista. O currículo oculto traz, na subjetivação do cotidiano escolar, elementos que podem propiciar o conformismo, a obediência, o individualismo e a competitividade, fortalecendo as amarras de uma educação utilitarista, como também pode formar para a conscientização, a participação, a contestação e a emancipação social. Portanto, como assevera McLaren (1991), ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.

Quadro 28 – Culto ao mérito com controles aversivos nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará

Escola Vermelha	<i>Como são crianças, elas sempre caem nestas coisinhas: ‘Se a gente fizer assim, vou escrever aqui o nome com uma estrela’. Já fica animado. O bom de trabalhar com crianças é isso. Você fala: ‘Ó, a turma tá muito barulhenta. Vou apagar a luz, gente’. Eles já ficam ali: ‘Apagar a luz?’. É bom trabalhar; é isso que eu acho bom trabalhar com crianças. (PM1).</i>
Escola Amarela	<i>Porque tenho medo de errar e não passar de ano. (AQ23).</i>
Escola Verde	<i>A minha mãe, quando eu chego em casa e digo: ‘Mãe, eu ganhei nota baixa’. Ela diz: ‘[...]’, vem bem aqui que eu tenho um castiguinho pra você’. Ela manda eu fazer as coisas e ainda manda eu ficar de castigo no meu quarto. (ANO25).</i>
Escola Azul	<i>Às vezes, briga; briga e deixa sem recreio. (AF24).</i>
Escola Lilás	<i>[...] eu erre quase todas, quase todas as questões, e eu achava que era certa, só que aí, por isso, eu tirei um cinco na prova, mas ainda bem que mamãe não me matou. (ANOL2X).</i>

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

O culto ao mérito se propaga por meio do sermão da recompensa e dos controles aversivos, elementos que funcionam como um *mantra da meritocracia*⁵⁶ que a comunidade educativa evoca para atingir um estado de *standard student* e seguir uma ritualística a fim de atingir o ápice dos resultados na avaliação do Spaece-Alfa e, por conseguinte, conquistar o título e a premiação monetária de escola nota dez.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165 *apud* PRATA, 2005, p. 110).

Essa realidade está presente nas escolas nota dez pesquisadas: o culto ao mérito tende a gerar problemas no processo formativo das crianças. Alguns estudantes admitiram ficarem tristes por não atingirem o verde-escuro no quadro e, por consequência, não receberem nenhum tipo de premiação escolar. As crianças costumavam associar o sentimento de tristeza à cor verde-escura, reforçando o pressuposto de que a simbologia do quadro de proficiência do Spaece-Alfa exerce influência sobre as emoções e sentimentos das crianças, ou seja, vai além de sua finalidade objetiva de classificar os estudantes nas cores (vermelha, laranja, amarela, verde-clara e verde-escura) mediante os resultados de desempenho nas atividades avaliativas de Português e Matemática.

⁵⁶ Termo de autoria própria para conceber uma ritualística corrente na política *accountability* escolar do estado do Ceará que evoca o trabalho docente (responsabilização), a tomada de leitura e aplicação de provas (testar), o quadro de monitoramento das crianças do 2º ano do ensino fundamental das escolas nota dez (*ranquear*) e o alcance das metas estabelecidas (recompensa).

[...] de tudo o que significa produção pelo trabalho humano, não é só material, porém, recai também no mundo interior, na subjetividade humana. Há, pois, uma inversão de valores: um empobrecimento da subjetividade, uma desvalorização do sujeito diante de uma valorização da coisa, de um enriquecimento do objeto, do produto do trabalho. (CHAGAS, 2013, p. 25).

O produto do trabalho, esclarecemos, o quadro de proficiência do Spaece-Alfa alcança o patamar da subjetividade na constituição de valores e condutas que acabam por formatar o que é bom, certo, viável e desejável para o outro (criança) no ambiente das escolas de 2º ano do ensino fundamental das escolas de alto rendimento.

Quanto a sentir medo na ocasião das avaliações, um aluno foi citado pelos colegas da turma como sendo a criança que sente medo de fazer provas: “*O [...] tem, sim. É porque ele não sabe ler, aí ele fica já com medo, entendeu? Ele fica confuso*” (AF27). Eles disseram (em coro): “*Ele fica chorando*”. Na ocasião da roda de conversa, a turma de discentes citou um colega como sendo a criança que tinha medo de fazer prova, justificando que isso se dava por ele não ter domínio da leitura, o que o deixava confuso, inseguro e nervoso durante a prova.

O sentimento *medo* foi mencionado quase que em todas as rodas de conversa como algo presente na ocasião da realização das provas. Ante tal constatação, esse sentimento merece, então, um tratamento especial em nossa pesquisa, visto que nos provoca algumas reflexões: o medo estaria associado às consequências geradas pelo resultado da prova, ou melhor, da nota obtida na avaliação? O que as crianças das cinco escolas de alto desempenho verbalizaram sobre a reação de seus professores e pais ante os resultados alcançados nas avaliações?

Com o propósito de compreendermos melhor essas questões, cabe-nos inicialmente entender que, nas relações de poder ou de micropoderes constituídas no ambiente escolar, os professores exercem domínio sobre os alunos, tendo a avaliação como instrumento disciplinador para impor aos estudantes comportamentos, conhecimentos e práticas que eles idealizam como adequados.

Vale esclarecer que esses atos examinativos, embora atos pedagógicos, têm se configurado como pontuais, classificatórios, seletivos, punitivos e antidemocráticos (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, o professor, que tem o domínio do recurso da prova, ou melhor, do exame, numa ordem psicológica, assume e expressa seu poder de autoridade na vida cotidiana de seus aprendizes.

O educador, oficialmente, é colocado num lugar de suposto poder. Tanto de modo institucional como pessoal, essa postura não é questionada. Ela é assumida como dada e adequada, ou seja, uma relação de poder que está institucionalizada: é assim e não há outra possibilidade de ser. (LUCKESI, 2011, p. 227).

No entanto, precisamos considerar que o professor não é o vilão dessa cena escolar, visto que ele faz parte de um sistema de ensino que administra recursos humanos e materiais com base em propósitos fundantes na lógica do capital e conseqüentemente integra as relações macrosociais de disciplinamento e poder. Dito isso, compreendemos que o professor, no espaço microssocial da escola, acaba reproduzindo o discurso autoritário e controlador do modelo social vigente.

É comum professores utilizarem os atos examinativos para ocupar um lugar de recompensas, castigos e punições, reproduzindo padrões pedagógicos seculares que provêm da pedagogia jesuítica, em que se pregava a ritualística das provas e exames, o controle e a classificação com base nos resultados alcançados e se utilizavam de competições para aferir prêmios e castigos; como também da pedagogia de Comenius, do século XVII, por meio da qual se instaurou o medo como um instrumento motivador para estimular o aluno a temer e estudar mais para as provas. Tais preceitos do passado ainda convergem no ambiente escolar, nas práticas docentes, cristalizando-se como cultura genérica de que a aprendizagem ocorre mediante a pressão exercida pela ameaça das provas e do medo como elemento propulsor de dedicação maior aos estudos, características inerentes à *pedagogia do exame*.

Nessa esteira, em nossa pesquisa, identificamos que a maioria das crianças tinha medo das provas, conforme alguns de seus depoimentos:

Porque tenho medo de errar e não passar de ano. (AQ23).

A tia tava falando que a gente prestasse muita atenção porque uma prova que nós vamos fazer nesse mês, nesse ano, vai pro Quixeramobim e vai ser muito difícil, aí vai ser outras questões que eles vão corrigir, aí vai ficar nosso nome, entendeu? Se ganhou nota baixa ou se ganhou nota boa, aí, lá em Quixeramobim, vai ter um papelzinho dizendo se é nota dez ou se é nota baixa; aí, se alguém tiver tirado nota dez, aí o povo vai parabenizar; quem tivesse nota baixa não vai parabenizar. (AQ27).

Porque tem um frio na barriga que a pessoa pensa que... vai ganhar tipo nota cinco ou nota baixa. (ANO25).

Chegamos à conclusão de que as crianças temiam obter notas baixas, reprovar, fracassar, não atender às expectativas do professor; elas manifestaram temer sobretudo as reações de punições e castigos praticadas pelos pais e docentes, chegando a apresentar frio na barriga ou manifestações de distúrbios psicoemocionais decorrentes de situações ameaçadoras. “Os controles aversivos mediante castigo corporal, praticados no passado – também na escola –, foram cedendo lugar ao disciplinamento por meios psicológicos e sociais, que, por sua vez, também têm conseqüências sobre o corpo” (LUCKESI, 2011, p. 229).

Para a criança AF24:

Bom, a... o medo de fazer prova é que você tem que ó, você, você vê duas resposta certa, né? Mas uma com certeza, uma das duas tá errada; então, se você marcar uma certa e outra errada, você marcar errada e num marcar a certa, isso é meio difícil [...].

Assim como a criança AF24, outros alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas de alto rendimento assim se posicionaram:

A mãe dele bate. Ei, tia, a minha também. A minha mãe disse que, se eu não ganhar nota dez, ela me dá uma pisa. (ANO26).

A minha mãe me bate. (ANO210).

Três dias de castigo. Eu fiquei três dia dentro de um quarto. (ANOL26).

Leva peia da mãe. (ANOL26).

Porque a minha mãe só diz, minha mãe diz, se eu tirar nota um, nota dois, nota três, nota cinco e seis, a minha mãe me deixa de castigo por uma semana. (AF27).

Nessa perspectiva, os atos examinativos passam a ocupar um lugar de castigo, punição e violência corporal no seio familiar, sendo as crianças pressionadas e aprisionadas a processos emocionais que as fazem ter medo da prova, isto é, das consequências geradas pelos seus resultados. O castigo corporal exercido pela família tende a disciplinar as crianças no ambiente escolar, tornando-as submissas, cada vez mais, ao processo produtivo de aprendizagem baseado em resultados de desempenho e recompensa.

[...] esse tipo de avaliação tem como recompensa aos ‘bons’ alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados. As notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros. Esses tipos de atitudes remetem a alguns conselhos postos por Comênio, o pai da didática. (LIBÂNEO, 1994, p. 199).

Em se tratando das reações dos docentes frente aos baixos resultados dos alunos, as crianças comentaram: “Às vezes, briga; briga e deixa sem recreio” (ANOL2X); “A tia fala direto, a tia fala assim: ‘Minha gente, esse, se vocês não melhorar, esse 2º ano não vai tirar nota dez’. Todo dia nós somos avaliados. As tias sempre falam pra nós, pra nós tirar nota dez” (ANO26). A pedagogia do exame, em que o centro do processo de ensino-aprendizagem gira em torno das provas e dos rendimentos, faz com que os professores se rendam ao *modus operandi* do sistema de avaliação, exigindo que os discentes estudem para os exames. Podemos inferir que as crianças, na maior parte das vezes, estudam sob ameaças.

De fato, as ameaças de castigos deflagradas pelos pais e professores das crianças em idade escolar já existem há bastante tempo, não são privilégios das crianças cearenses contemporâneas. Conforme mencionamos em seção anterior, desde a época da educação jesuítica que as provas e classificações escolares são estratégias-chave de manutenção da ordem social vigente, ou melhor, são instrumentos disciplinadores a que os professores recorrem para impor aos alunos os valores, comportamentos e sentimentos que eles idealizam como adequados para a sociedade. Isso equivale também para as promessas de recompensas, aliciadas pelos pais e professores das crianças, que tendem a idealizar um modelo de estudante, uma espécie de *standard* que atende às expectativas e desejos dos adultos, qualificado de acordo com as exigências da conjuntura econômica e social.

A relação de dominação sob o julgamento de excelência nos resultados dos exames ocorre no cotidiano escolar, contribuindo para “[...] fabricar imagens sociais positivas ou negativas que levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (PERRENOUD, 1984 *apud* AFONSO, 2000, p. 21). O fato é que as promessas de promoção e premiação no ambiente escolar são cada vez mais recorrentes; a correspondência entre os resultados das avaliações educacionais e os incentivos materializa uma relação de poder em que o conhecimento é valorado como uma mercadoria que deve ser apropriada para fins de *status* social.

Com efeito, as classificações e seleções pelas notas e proficiências atingidas nas avaliações externas acabam por gerar uma hierarquia de micropoderes na turma de estudantes, em que aqueles que obtêm melhores resultados assumem o topo do *ranking* e, ao contrário, quem apresenta dificuldades de aprendizagens e não atinge resultados de desempenho satisfatórios tende a ser estigmatizado, como também a ocupar um lugar marginal no *ranking* da turma.

Sob esse viés, castigo e premiação são estratégias-chave para disciplinamento das condutas do alunado na escola; são aliados no processo de modelagem de um padrão de educando; são dispositivos que qualificam saberes, valores, sentimentos e emoções que as crianças devem assumir na vida social. Tais padrões de comportamento, formatados através da ameaça do castigo e da recompensa, revestem as crianças com uma espécie de segunda pele enrijecida, que as envolverá e as conterà no seu cotidiano, ao longo da vida adulta. Assim, alinhamo-nos ao pensamento de Luckesi (2011, p. 230, grifo nosso):

O medo de possíveis consequências negativas (ficar marcado pelo professor ou pela professora) faz que crianças, jovens e adultos na condição de estudantes se submetam a práticas escolares das quais discordam. *O que eles, os estudantes, não sabem é que os efeitos dessa submissão emergirão posteriormente, sob a forma de um padrão automático de condutas repetitivas, como uma couraça rígida, que os envolverá e os conterà de modo habitual, ao longo da vida.*

Exemplo disso foi manifesto na ocasião da pesquisa de campo, especialmente no decorrer da aplicação da dinâmica lúdica 1, em que as crianças tinham que eleger um colega da turma como estudante nota dez. O elemento surpresa da atividade era a atribuição de um troféu e uma medalha de aluno nota dez para o estudante mais citado. Desta feita, a condecoração de um dos colegas como melhor discente da turma causou *frisson*, certa frustração em alguns estudantes da turma, por não aceitação da perda e da exclusão. Isso se apresentou da seguinte forma na Escola Amarela:

Pesquisadora: *Vocês acharam legal a aluna X ganhar o troféu de aluna nota dez?*

Alunos: *Não!*

Pesquisadora: *Vamos fazer uma foto com a aluna X?*

Alunos: *Não!*

Pesquisadora: *Vamos aplaudir a aluna nota dez?*

AQ210: *Eu não vou aplaudir, não. Eu vou chorar. Eu não vou, não. Vou ficar aqui sozinho.*

Pesquisadora: *Vamos fazer uma foto todo mundo junto?*

AQ26: *Eu não vou não, vou não, porque eu não ganhei.*

Diante desses diálogos na roda de conversa, verificamos que as crianças se negaram a aplaudir a discente eleita nota dez pela turma, como também não quiseram fazer a foto de celebração da entrega do troféu e da medalha à aluna nota dez. Percebemos que, apesar de terem realizado a escolha livremente do estudante que se destacava na turma como aluno nota dez e mesmo citando suas qualidades – *“Porque ela lê bem; por causa que ela presta atenção na aula; ela responde o que a tia manda responder”* (AQ22); *“Porque ela leu mais rápido a prova”* (AQ23); *“É a primeira que lê mais rápido da sala”* (AQ24); *“Porque ela é muito legal, né. É minha melhor amiga”* (AQ26) –, as crianças demonstraram atitudes arredias, de insatisfação e desprezo com relação à educanda em destaque, irritabilidade, tristeza e raiva. Uma delas chegou a dizer: *“Eu vou roubar, tia. Eu vou roubar dela”* (AQ210). Comportamentos dessa natureza evidenciam o quanto é pernicioso o uso de recompensas na sala de aula, por estimular a competitividade, inflamar o ego e sobressaltar conflitos emocionais intra e interpessoais.

Outro fato semelhante ocorreu na Escola Verde. Quando as crianças foram interrogadas se haviam gostado do resultado da escolha do estudante nota dez da turma, responderam: *“Não”*; *“Ah! Quero é morrer!”*; *“E eu!”*; *“Quero morrer!”*; *“E eu!”*; *“E eu!”*, revelando total descontentamento. Reagiram: chorando, xingando, ordenando que o aluno nota dez deixasse a sala e até se retirando da roda de conversa no momento da pesquisa. Esse fato nos revela o risco do sermão da recompensa e dos controles aversivos que são usuais nas escolas de ensino fundamental de alto rendimento.

O entusiasmo exagerado com o atual modelo avaliativo desvirtua o real sentido da educação escolar, tornando-o compulsório e contábil, gerando a degradação pedagógica e ética da escola, empobrecendo seu potencial de emancipação humana. Em contrapartida, as crianças são aliciadas a corresponder às expectativas da métrica educacional, são formatadas a pensar, sentir e agir à luz do pragmatismo e do utilitarismo, que as deixa com pavor de não corresponder ao modelo posto como ideal (PASSONE; ARAÚJO; LEITE, 2019).

7.1.3 A vivência das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará com as professoras: afetos enlaçados sob a lógica do capital

Ao longo deste estudo, constatamos que, da década de 1970 aos dias atuais, a política educacional brasileira vem sendo objetivada especialmente em nome da lógica do capital. A Teoria do Capital Humano (TCH)⁵⁷ postula que, quanto mais se investir em apreensão de conhecimentos, maior será o valor agregado para o indivíduo atender às exigências do mercado e obter sucesso. Porém, tal teoria atribui a conquista do êxito restritamente à responsabilidade do indivíduo, a depender do seu interesse e esforço individual, bem como da aptidão pessoal, sem levar em conta o contexto econômico, social e cultural de cada sujeito.

A ideia de capital humano compreenderia então as aptidões e habilidades pessoais intrínsecas ou adquiridas que levariam o indivíduo a tornar-se mais qualificado e produtivo para contribuir com vantagens pessoais no mercado e na sua vida social. Nessa direção, a TCH tende a estimular a competitividade, a classificação entre os aptos e inaptos, postulando que:

[...] os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. Ocorre a relação direta entre melhor qualificação profissional e maior escolarização de uma pessoa com a diminuição de sua pobreza. (SILVA; LENARDÃO, 2010, p. 519).

A lógica do capital defende a produtividade, a eficácia, a eficiência e a meritocracia. Isso se expressa no processo de escolarização com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para qualificação profissional e adequação às exigências do mercado, bem como na dinâmica pedagógica das escolas pertinentes à preleção do currículo, às práticas avaliativas e às políticas de recompensa e premiação escolar. Ao evidenciar metas e seus indicadores estatísticos, esse ideário traz para o centro das ações pedagógicas na escola e em sala de aula a gestão empresarial, fazendo com que gestores e

⁵⁷ A TCH, formalizada por Schultz (1971), evidencia que o aumento do investimento no capital humano é importante fator para o desenvolvimento econômico.

professores desprendam trabalho e esforço diário a fim de alcançarem resultados exitosos nas avaliações externas e lugar de destaque no *ranking* escolar.

No mundo dominado pelo capitalismo seria, para o autor, ingenuidade pensar que a escola não estaria também sob influência do capital, até porque a maioria da população acredita que, quando bem aplicados e feitas as devidas adequações para a unidade escolar, os métodos e técnicas da administração empresarial possibilitam resultados semelhantes aos alcançados pelas empresas, tais como maior produtividade, objetivos alcançados, prosperidade, melhores resultados etc. (CALIXTO, 2008, p. 23).

Atestamos esse pressuposto em nossa pesquisa de mestrado, realizada em 2016 na cidade de Sobral, em que as escolas de alto rendimento se utilizavam de práticas pedagógicas enviesadas para fins de obtenção dos melhores lugares no *ranqueamento* das escolas nota dez do Ceará, recorrendo aos dispositivos de contingências pedagógicas (recompensas e controles aversivos) para atingirem melhores rendimentos e conseqüentemente serem contempladas com o Prêmio Escola Nota Dez (ARAÚJO, 2016). Essa realidade foi verificada também nas cinco escolas de ensino fundamental do estado do Ceará que foram pesquisadas neste estudo de doutoramento, o que nos provocou o desejo de responder à seguinte questão: “Como se processam as relações intra e interpessoais nas escolas nota dez do Ceará à luz de uma cultura escolar calcada na lógica do capital?”.

Para discorrer sobre tal questionamento, deduzimos, a partir dessa ordem, que as escolas de alto rendimento legitimadas pelo sistema de ensino do Ceará como escola nota dez possuem os melhores professores da rede educacional, os alunos mais inteligentes, brilhantes e capazes, como também oferece um ensino de excelência. Anualmente as 150 escolas premiadas no Ceará recebem o título de escola nota dez e a personificação de escola padrão de ensino. Nesse modelo, para cada escola padrão, corresponde um corpo de docentes e discentes de alto nível de excelência; para cada escola ideal, professores admiráveis e alunos notáveis.

A política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, repercute no cotidiano escolar, fazendo com que o docente deseje um modelo de aluno ideal, padrão, nota dez. Espera-se da criança do 2º ano do ensino fundamental do Ceará que seja um aluno “[...] que lê, interpreta bem; aquele aluno que pega uma questão de Matemática e sabe resolver; aquele aluno também que sabe se expressar em sala de aula. Isso tudo conta como fator, principalmente como alunos nota dez” (PM2). Ainda nessa concepção, um aluno nota dez “[...] é aquele que lê, compreende, é dez no comportamento e na aprendizagem” (PQ1).

Esse formato de estudante nota dez configura-se como um *standard* a ser atingido pelas crianças. Através da avaliação educacional, mensuram-se operações mentais,

conhecimentos e proficiências legitimadas pelo sistema de ensino como *template* de saberes, condutas e valores morais que as crianças devem (a)prender com vistas a obter domínio e desempenho adequado para manter-se no *status quo* social. Tal ideal é propagado pelos professores cotidianamente e reproduzido pelas crianças assim:

Ser aluno nota dez: tem que estudar, fazer dever e ler. É a pessoa que estuda bem, que a professora admira, que sabe ler bem, que faz a prova bem legal, e a tia dá a nota. (AQ21).

Eu sei: é porque lê bem, se concentra. (AQ23).

É aquele aluno muito legal, muito bom. É aquele tipo de compartilhar um presente. É de compartilhar alguma coisa com o colega. (AQ25).

É bom e comportado. (ANOL27).

O Prêmio Nota Dez é que a gente se comporta, a gente faz muita tarefa, que a gente aprende. (AF21).

Dessa relação intersubjetiva entre professor e aluno apresenta-se a concepção de aluno nota dez no Ceará. Sujeito que vai corresponder às demandas da política *accountability* escolar, da racionalidade epistêmica da lógica formal, representada pela medida e pelo valor de custo-benefício próprios da educação mercantilizada. Nessa perspectiva, para ser aluno nota dez, contabiliza-se saber ler, interpretar, resolver questões de Matemática, realizar tarefas, fazer a prova e obter rendimento adequado nela, ser bem-comportado, ou seja, ser dez no comportamento e na aprendizagem. Mas de que comportamento se fala e qual ou quais aprendizagens se dimensionam nessas escolas de alto rendimento do Ceará? É propositivo investigarmos os princípios morais e éticos, bem como as atitudes comportamentais que são desenvolvidas e valoradas nas escolas de alto rendimento de ensino fundamental no Ceará a fim de compreendermos melhor quais os valores subjetivos intrínsecos à prática educativa nessas instituições de ensino. O que é ser bem-comportado nas escolas nota dez pesquisadas? Ouvindo os docentes entrevistados, compilamos as seguintes proposituras:

As crianças que já sabem ler deveriam já ser bem-comportadas, ou seja, saber entrar em um local, saber sair, e aqui a gente tem muitas dificuldades disso: criança que chuta a porta, criança que chuta a cadeira; eu acho que criança que sabe ler e ainda faz isso não deveria ter o título de aluno nota dez, porque a disciplina também faz parte. (PM1).

Para mim, a atenção é tudo em sala de aula, é o fator primordial. Criança que brinca e se distrai não aprende. (PQ2).

Ele apresenta comportamento adequado, assim, porque tem alunos que são bem, sabe? É... nem sei dizer a palavra, inquietos, eles não se concentram, aqueles alunos que ficam cutucando o colega, que ficam só: 'Tia, fulano tá fazendo isso' [...]

quando o aluno tem atenção, vai estar aprendendo; e, quando ele faz as atividades que se preocupa em responder, ele também vai ter um bom desempenho. (PNO1).

A única coisa que eu acho aqui é que eles conversam demais, gostam de conversar demais, sabe? É isso, mas assim, em relação à agressividade, graças a Deus. O desrespeito, que eu falo pra eles, é que eles gostam muito de conversar, mas assim: chegar a falar palavrão, essas coisas, graças a Deus, não, nem bater nos outros. (PNO1).

Nessas falas, percebemos que as professoras relacionaram comportamento adequado com disciplinamento, ter atenção e concentração durante as atividades e realizar as tarefas a contento. Para essas profissionais, ser um aluno bem-comportado é não conversar no decorrer das aulas, não ser agressivo com os colegas da turma e não desrespeitar as pessoas com palavrão. Em síntese, as professoras pesquisadas relacionaram ser um estudante bem-comportado a disciplinamento, conforme mostra o Quadro 29.

Quadro 29 – Comportamento e disciplinamento *standard student* das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará

Escola Vermelha	<i>Eu acho que estas crianças que recebessem o título de leitores com fluência deveriam já ser disciplinadas [...]. (PM2).</i>
Escola Amarela	<i>Indispensáveis: a atenção é primordial; se o aluno desvia a atenção, se o aluno olha o lápis, se ele brinca com o lápis, ele está totalmente disperso. (PQ1).</i>
Escola Verde	<i>Então, acredito que, quando o aluno consegue, quando o professor consegue fazer com que o aluno sente e escute, a partir dali ele vai ter um bom desempenho, porque ele vai ouvir. (PNO1).</i>
Escola Azul	<i>No final da aula, quando tiver, ou antes do recreio, faltando uns 15 minutinhos, eu deixo vocês sentarem no tapetinho e ali vão se deleitar nos livros. (PF2).</i>
Escola Lilás	<i>Nós somos cobrados, esses alunos não podem baixar a proficiência [...]; eu, eu vejo muito também que somos cobrados [...] e nós cobramos dos alunos. (PNOL1).</i>

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Nas escolas pesquisadas, a concepção das professoras a respeito do comportamento está associada diretamente a disciplinamento do corpo, dos sentidos, do pensamento e das ações cotidianas escolares dos estudantes. Esse regime combate a indisciplina escolar como uma forma de rejeição operada por uma escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta e conviver com os sujeitos que ocorrem à escola. A instituição escola, frente aos ideais mercantis, tende a idealizar um tipo de aluno, ou seja, um sujeito que responda positivamente à demanda da eficácia escolar, isso implica o direcionamento da disciplina do educando com o propósito de que não cause instabilidade ou mal-estar no andamento das práticas pedagógicas. O sujeito histórico – no caso, a criança – é posto a modelos tradicionais de ensino, cristalizados pela pedagogia do exame.

Em pleno século XXI, essa realidade é recorrente: a mecânica do poder nas instituições de ensino estabelece um ordenamento disciplinar que se inclina a conter a diversidade, o pluralismo de ideias e a autonomia dos estudantes, tornando-os reféns da educação mecânica, produtivista e contábil.

Os aspectos mencionados pelas professoras das escolas de alto rendimento acerca do que é ser um estudante bem-comportado pesam sobre as crianças como uma medida pedagógica. O poder arbitrário do docente avalia a conduta dos discentes a partir de uma matriz de comportamentos que conduz à conformação de sujeitos úteis, produtivos, dóceis e obedientes. “As organizações têm o poder de construir uma representação da realidade e impô-la aos seus membros e usuários como definição legítima dessa mesma realidade” (PERRENOUD, 1984, p. 16-17).

No ambiente escolar, o professor, na posição de substituto dos pais, estimula atitudes e, por conseguinte, valores sociais para satisfazer suas necessidades funcionais, favorecendo o modelo de ensino-aprendizagem, bem como objetivando alcançar melhores resultados educacionais. Tais atitudes e valores são enaltecidos pelas professoras do 2º ano do ensino fundamental do Ceará a partir de artifícios ditos pedagógicos com o desígnio de motivar a turma a alcançar o reconhecimento da imagem predestinada de aluno nota dez, como, por exemplo:

Como são crianças, elas sempre caem nestas coisinhas: ‘Se a gente fizer assim, vou escrever aqui o nome com uma estrela’. Já fica animado. O bom de trabalhar com crianças é isso. Você fala: ‘Ó, a turma tá muito barulhenta. Vou apagar a luz, gente’. Eles já ficam ali: ‘Apagar a luz?’. É bom trabalhar; é isso que eu acho bom trabalhar com crianças. (PM1).

Desenho uma carinha triste. ‘Ó, carinha triste, carinha chorando, porque não fez a atividade’. Aquele fez: ‘Carinha sorrindo’. ‘Ei, fez a atividade?’. Aí eu faço estes desenhinhos no caderno deles. (PM3).

Quando ele dá muito trabalho, aí a gente conversa com ele na hora do intervalo, aí diz que hoje ele não vai pro intervalo porque fez isso: ‘Você reconhece seu erro?’. Aí ele diz que sim. ‘Vai se repetir?’. Aí ele balança a cabeça. ‘Então, hoje você vai ficar com a tia, amanhã você vai pro seu intervalo [...]’. A gente chama os pais, assim: quando é mais de uma vez, a gente já comunica os pais. (PQ1).

[...] mau comportamento quando tá, tá dando muito trabalho, assim, malcomportado, falo pra eles assim: ‘Olha, hoje o intervalo você não vai ficar aqui na sala fazendo atividade, não; hoje vou levar você para ficar ali com o diretor, porque você fica aqui na sala e num fica fazendo nada’. Aí eles, eles têm muito medo, eles temem assim. (PNO3).

Desenhar estrelinhas e carinhas nos cadernos escolares dos educandos representando eficácia escolar, apagar as luzes na ocasião em que as crianças fazem barulho na sala de aula, restringir a participação dos aprendizes nas atividades recreativas por conta da

não realização da tarefa e ameaçar as crianças que estiverem malcomportadas para irem falar com o diretor são meios de intimidar e conter condutas indesejáveis, bem como, por outro lado, para reforçar e exercitar atitudes desejáveis de ajustamento e conformação.

Tais práticas de controles aversivos buscam certo condicionamento para que as crianças atendam prontamente aos comandos dos seus professores a fim de corroborarem a intenção docente de obter estudantes disciplinados, tementes às regras escolares e aos “mestres”. Além de sofrerem “violência simbólica” pelo erro que cometeram, as crianças passam também pelas:

[...] privações como punição: não ir ao banheiro, não sair para o intervalo, ficar na diretoria da escola, lições extras para a sala de aula e para casa e até mesmo não poder lanchar. Existem também outros tipos de castigo para com os alunos: ameaça de reprovação no final do período letivo; atitude de ameaçar por repetidas vezes, onde o aluno já sofre por antecedência com medo do castigo. (CORREIA *et al.*, 2016, p. 24).

Cada vez que o docente utiliza um mecanismo para condicionar o estudante a dar certa resposta, ele não somente objetiva uma reação eficaz da propositura idealizada, mas sobretudo estimula a constituição da subjetividade capitalista, enredada nas tramas da lógica do capital. Isso tem “[...] afetado significativamente a realidade escolar, interferindo em sua cultura, modificando seus valores, alterando seus objetivos, reestruturando o trabalho docente e ressignificando as relações entre os sujeitos que fazem a escola” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 537).

Por isso, a cultura escolar, gerida principalmente pelos professores em suas salas de aula, impregna ideias, crenças e valores alienados ao modelo de educação *neotecnista* e mercantil. A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos que se constrói nas relações que os indivíduos tecem, como já dito anteriormente; a subjetividade não é uma instância própria, independente, abstrata, nem posta naturalmente.

É por isso que dizemos que na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o poder da escola e do professor. (FREITAS, 2010, p. 94-95).

O ato educacional não trata o aluno como ser singular, ao contrário, nele estabelece-se uma relação social afetiva entre professor e alunos com base em condutas e costumes morais que possam ser mensurados e ordenados para personificar a personalidade da criança tal como o sistema preconiza. Não discordamos da importância que a escola e o

professor desempenham na formação de valores, porém somos contrários à ideia da formatação de valores morais embasados em protótipos infantis (*standard student*), sem levar em conta a história de vida dos alunos, suas realidades, necessidades e desejos pessoais.

Os julgamentos de excelência, que ocorrem no cotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar. (AFONSO, 2000, p. 21).

Na fusão de horizontes das falas das professoras pesquisadas, identificamos que ser educando padrão, ideal, “brilhante”, configura-se por ser aluno nota dez no comportamento e na aprendizagem. Tendo visto o que condiz ser bem-comportado para as professoras das escolas de alto rendimento, agora nos deteremos a refletir sobre para qual ou quais aprendizagens as escolas de ensino fundamental (2º ano) do Ceará se direcionam?

A princípio, é importante compreendermos que atender às necessidades básicas da aprendizagem é um direito de todas as crianças, jovens e adultos brasileiros. Essa máxima foi declinada a partir dos movimentos internacionais a favor da democratização do ensino através da proclamação da Declaração Mundial de Educação para Todos⁵⁸ (1990) e da Declaração de Salamanca⁵⁹ (1994).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990, p. 4), na Declaração Mundial de Educação para Todos, destaca que “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula”. Esse documento é resultante de um consenso mundial de que as necessidades básicas devam ser atendidas de maneira mais eficaz em todos os países.

O fato de a educação básica estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem gera uma discussão sobre o propósito do processo de escolarização, visto que apresenta dualidade na abordagem entre a formação humana e a formação do ser útil. Por um lado, legitimam-se práticas educativas contextualizadas, diversificadas e inclusivas; por outro lado, apela-se para que a escola deva enfatizar os conteúdos necessários ao futuro trabalhador, de sorte que ele possa utilizar técnicas de um determinado saber para a produtividade econômica numa perspectiva produtivista, homogeneizadora e excludente.

Nesse sentido, o processo educacional recai sobre a escola, especialmente sobre as ações dos professores, que irão engendrar práticas capazes de desenvolver aprendizagens

⁵⁸ Há mais de 40 anos, as nações do mundo afirmaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação”.

⁵⁹ “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social” (MENEZES, 2001, s.p.).

(competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores) segundo os conteúdos escolhidos e pontuados como necessários para o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade que se forma e dos interesses ideológicos a serem atendidos. Por conta desse entendimento, buscamos neste estudo verificar como ocorre o funcionamento da lógica de ensino-aprendizagem nas escolas de alto desempenho no Ceará. Indagados sobre que tipos de aprendizagens desenvolviam em sala de aula, as professoras de 2º ano das escolas premiadas pesquisadas responderam:

A gente também trabalha voltado para os descritores. Dentro do próprio conteúdo que eu dou para o aluno. Cada conteúdo foca um descritor, tanto que, quando eu trabalho o conteúdo, eu tô trabalhando a dificuldade do descritor que o aluno tem. Se o aluno assimilou bem, se o aluno não assimilou. (PQ2).

A gente trabalha muito descritores, muito mesmo, que é, é o foco, né, do Spaece. Mas afora a gente pensar em Spaece e Saeb e outras coisas, é... a gente vê que os descritores abrangem mesmo tudo, aqueles quatro eixos; eu trabalho esses quatro eixos tanto com explicações, atividades, simulados, jogos, né? (PNO2).

Todos os professores do 5º ano trabalham a mesma rotina, e assim por diante. Então, nós trabalhamos nossa rotina que nós fazemos mensal, muito simulado mesmo, leitura e compreensão, porque as nossas crianças têm muita dificuldade em leitura e compreensão, e produção também, entendeu? Muita dificuldade, eu acho, eu acredito, eu tenho que eles, na Matemática, eles são melhor, mas, no Português, eles têm muita dificuldade em leitura. (PNO3).

Nos descri... tudo a gente trabalha aqui com base nos descritores, a gente trabalha gêneros textuais com base nos descritores, porque todas as avaliações externas, desde o Sara até que a gente trabalha vem muito gênero textual, porque os textos de interpretação a maioria são dentro dos gêneros textuais. A gente já pega esses gêneros do diagnóstico e da avaliação externa e já fica olhando qual foi o que foi pior pra gente já trabalhar e a gente estipula, sabe? (PNOL2).

Ah, eu... nas disciplinas, é a aprendizagem, vamos dizer assim, os descritores que, no Português, que é fundamental, que são as séries, como é a série em foco, é... trabalhado mais Língua Portuguesa e Matemática, então essa parte da aprendizagem mesmo em compreensão tanto pra Língua Portuguesa como pra Matemática; descritores que, às vezes, eu digo que acho que já sei os descritores de cor, de tanto que eu passo pros alunos; à medida que a gente passa pra eles, a gente aprende também. (PF5).

A partir dos depoimentos elencados acima, podemos asseverar que as docentes de 2º ano das escolas de ensino fundamental de alta *performance* do Ceará realizam cotidianamente atividades escolares voltadas para o exercício dos descritores das avaliações externas (Spaece e Saeb) nas áreas de Português e Matemática, desenvolvendo um modelo de aprendizagem unilateral, memorístico, assimilativo, a fim de intensificar a apreensão dos conteúdos curriculares e das operações mentais que serão avaliadas. A avaliação educacional tende a alienar o processo de ensino-aprendizagem, impondo um modelo de currículo e aprendizagem operacional, objetivado para fins de resultados de desempenho escolar

utilitarista. Nesse prisma, nossa avaliação, segundo Freitas (2010, p. 93), volta-se para uma “[...] avaliação formal, escolar, sujeita a regras impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola”.

Observamos a prática escolar voltada aos conteúdos e processos da aprendizagem escolar, sobre seus patamares e valores, sobre suas causas e efeitos, que se evidencia na enunciação da medida como elemento regulador e mobilizador da qualidade. Está comprometida com o desempenho, a competitividade e a eficiência, assim: “Sem criação – divergente por princípio – não há produção de (novos) conhecimentos, não há aprendizagem em seu sentido profundo; há meramente apropriação superficial e mecânica de conteúdos escolares, frequentemente fragmentados e desvitalizados” (ESTEBAN, 2008, p. 21).

Não obstante, a dualidade de visão sobre o processo de escolarização está presente também na realidade de algumas das escolas de alto rendimento no Ceará, pois observamos nas respostas das professoras entrevistadas a perspectiva de aprendizagem lúdica, interativa e reflexiva, como exemplificam os trechos adiante:

Além dos valores humanos, eu tento colocar os temas transversais e o conteúdo... eu tento aproveitar o máximo possível. Se eu tô dando uma aula de Português, mas tem uma coisa ali que é de Matemática, eu dou também; num é que eu tô dando de Português que eu vou deixar aquilo ali só pra dar na Matemática, não, e eu uso também a contextualização, o uso do contexto na vida deles. (PM1; PM2; PM3).

Assim, eu procuro sempre levar meus alunos a refletirem, certo, a pensarem, a questionarem, porque eu acho que eu tô formando um cidadão, e ele tem que ser reflexivo. A aprendizagem tem que ser significativa [...]. Eu procuro direcionar de uma forma significativa, em que ele reflita, ele faça observações, ele conteste, que simplesmente ele não aceite o que está sendo dito como a verdade. (PQ1).

[...] muita produção, leitura, interpretação, é o mais importante, né, leitura. Eles estão na fase de desenvolver a leitura, 2º ano; é alfabetizar. Então, trabalha demais a leitura, compreensão, produção. Eu trabalho muito produção coletiva, porque, pra aqueles que têm dificuldade, aí vão acompanhando, eu vou explicando no quadro, explicando cada parágrafo; e quem consegue faz sozinho. (PQ3).

Eu gosto muito de trabalhar ludicidade com eles, então eu sempre sigo esse caminho, trabalhar a ludicidade, que eu acho que eu consigo extrair mais coisas deles através da brincadeira, do brincar, sempre, claro, com um objetivo, né? Então, eu sempre uso essa minha metodologia de trabalhar a ludicidade; se eu for trabalhar um determinado conteúdo, eu procuro um jogo pra, antes da explicação, começar a trabalhar esse jogo, pra mim poder explicar o conteúdo pra eles. (PF2).

Assim, notamos que as escolas premiadas também trabalhavam valores humanos, temas transversais, contextualização, reflexão, leitura, produção textual e ludicidade, mas essas iniciativas chegavam a ser algo pontual em cada uma das escolas, ou seja, não era o modelo de aprendizagem predominante. O que evidenciamos nas falas das docentes foi a aprendizagem

comprometida com o ensino dos descritores das avaliações externas, isso, sim, foi dominante e marcante em todas as escolas de ensino fundamental de alto desempenho pesquisadas. Vale pontuar ainda que as atividades diversificadas, reflexivas e lúdicas aconteciam em torno das habilidades de leitura e raciocínio lógico, isto é, visavam incrementar a apreensão do conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e do nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas das avaliações externas.

A política de responsabilização adotada pelo Governo do Ceará, na versão do Prêmio Escola Nota Dez, acaba por criar compromissos pactuados com novas formas de organização nas relações internas das escolas. Acontece a regulação do ensino, do currículo, da avaliação e da relação entre professor e aluno a fim de atender às exigências do modelo de escola eficaz. Nesse contexto, a ideia de qualidade da educação está cravada pelos resultados alcançados nos exames. Assim, como assevera Afonso (2013, p. 293), “[...] o impacto mais discutido na prática docente é o da pressão para ensinar para os testes, levando a secundarizar outras funções educativas”.

Os exames, sob nosso ponto de vista, são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, a atenção prioritária despendida para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como de todo o conjunto de conteúdos, descritores e operações mentais que montam a avaliação do Spaece. Concordamos com Charlot (2013, p. 263) ao asseverar que: “[...] todas as possibilidades de trabalho com a singularidade das práticas naquela escola encontram-se amarradas pela avaliação externa, na medida em que esta circunscreve os conteúdos, matematiza e quantifica seus alunos [...]”.

A política *accountability* escolar, de responsabilização em educação, acaba por provocar um atravessamento ao trabalho pedagógico e de toda a equipe escolar, por mais que o docente “[...] esteja preocupado com o aprendizado dos alunos, lá irão focar somente no resultado” (CHARLOT, 2013, p. 264). Esse direcionamento pode ser evidenciado mais profundamente quando acessamos a questão acerca do uso do material didático nas aulas, em que as professoras assim se pronunciaram:

A escola oferece o material, a gente recebe o material, né, trabalhado em cima de projetos e de acordo com o que pede a secretaria. Vamos supor que... vamos supor que a gente trabalha os descritores, que é baseado nessas provas que vêm para que os alunos tenham conhecimento, aí a gente trabalha [...] o projeto voltado para o Spaece. (PM2).

Sobre o ‘Pé de imaginação’, é um livro do Paic, já vem da Secretaria da Educação; [...] estou no quarto módulo nesse livro, [...] que desenvolve a aprendizagem do aluno [...]. Então, aborda tudo: a produção, a escrita das palavras, as letras maiúsculas. Trabalha tudo. Todo o conteúdo dentro do texto: foi assim só que nós fizemos isso; a questão tanto dos simulados como do material estruturado [...]. (PQ1).

Tem, tem uma... a gente trabalha no, no 2º ano com um material que é chamado 'Pé de imaginação' [...], esse acompanha... vai de acordo com o Paic, né? [...] Mas a gente tá assim, junta... trabalha tanto o... a questão do material que vem pra eles mesmo do município, o livro escolhido, e vem esse material também, que é o 'Pé de imaginação'. É um suporte. Isso. Vamos trabalhando de forma paralela. (PNO1).

O de Matemática pra cada dia tem os livros, porque é muito material. Tem o Paic, tem o PNLD. O livro didático, né? Tem o PNLD, tem, tem o Paic, tem o Avalia Brasil, então é muito [...]. A gente trabalha com Aprender Editora, que é de Fortaleza a editora; a gente trabalha com PNLD e a gente trabalha com material do Paic, que são os cadernos que agora o Paic tá desenvolvendo pra justamente tá sanando essas dificuldades que foram observadas. (PNOL1; PNOL2).

Nosso material estruturado, Letra Mundo, que até hoje eu tô trabalhando, que até citei, ele serviu em três, na verdade, em três disciplinas, que é um jogo que é encruzilhada operacional, então ele trabalha as quatro operações: da adição à divisão; são as quatro: adição, multiplicação, subtração e divisão. Eu posso trabalhar ele lá... em Artes. Os alunos constroem o jogo em Artes; eu trago ele pro Letra Mundo, que, na verdade, ele é de Português; o texto que ele é um texto instrucional e eu trabalho ele revisando as quatro operações lá em Matemática. É um jogo que eu posso adequar ele em três disciplinas. (PF5).

As docentes afirmaram fazer uso diário do livro didático nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, inclusive relataram como ocorria em cada uma das escolas. Notamos que, na Escola Vermelha, situada na região norte do estado, o material didático utilizado estava direcionado ao trabalho com os descritores e contava com a elaboração de Testes Diagnósticos (TDs) para exercitarem as possíveis questões da prova do Spaece. As Escolas Vermelha, Verde e Lilás, localizadas, respectivamente, nas regiões central, oeste e sul do Ceará, faziam uso do material do Paic, do livro *Pé de imaginação* e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Foi comum o fato de citarem que gostavam desses recursos didáticos porque desenvolviam a leitura, a interpretação, a escrita e as quatro operações matemáticas. Segundo elas, exercitar essas habilidades contribuía para a preparação das avaliações externas, auxiliando as docentes em seu trabalho diário.

A Escola Azul trabalhava ainda com material complementar, adquirido pelo município de Fortim, denominado *Letra mundo*, que proporcionava uso interdisciplinar, o qual, apesar de centrar-se na preparação de atividades-base para os testes nos moldes do Spaece, proporcionava contextualização dos assuntos e ludicidade das atividades, sendo, desse modo, mais bem assimilados pelo alunado.

Essa tendência já foi constatada em nossa pesquisa de mestrado, em que as escolas de melhor desempenho no *ranking* do estado do Ceará utilizavam material didático similar ao das escolas supracitadas, sempre com ênfase nas habilidades de leitura, compreensão e gêneros textuais, prevalecendo atividades para a prova do Spaece (ARAÚJO, 2016). O material utilizado pelas educadoras das escolas premiadas de Sobral:

[...] não se restringe aos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) via MEC. A professora 2 da EPI reafirma o que foi dito anteriormente pelos gestores, de que as escolas premiadas contam com o suporte do município na disposição de livros complementares, como são os casos do projeto da Editora Aprender, que contempla os descritores cobrados na Prova Brasil e no Spaece, e da apostila da Editora Linceu, que aborda todo o conteúdo do Spaece. Esse material complementar do Linceu é avaliado pela docente como um recurso didático satisfatório que vem atendendo às necessidades das escolas, principalmente no tocante ao preparo para as avaliações externas. (ARAÚJO, 2016, p. 107).

Essa prática escolar do uso do material didático, cujos conteúdos programáticos e habilidades intelectuais fazem parte da Matrix⁶⁰ do Spaece, reverbera nas diferentes escolas de alta *performance*, independentemente de sua localização geográfica no Ceará, o que pode ser mais bem entendido pela exposição do Quadro 30.

Quadro 30 – Relatos de professoras sobre o uso do material didático das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará

Escola Vermelha	<i>Sim, trabalho com livros muito bons, então a gente trabalha através de cartazes, trabalha os <u>descritores</u>, os descritores têm que ser o TD, atividades objetivas, o TD, e os <u>descritores também estão presentes nos livros</u>. Além disso, eu trabalho com fantoches, vídeos, filmes, deixo minha aula bem criativa [...]. (PM1; PM3).</i>
Escola Amarela	<i>[...] nós trabalhamos todo o livro no primeiro semestre, então no segundo semestre nós tivemos espaço maior pra trabalhar focado mesmo nas <u>provas externas</u>. (PQ1).</i>
Escola Verde	<i>Tem, tem uma... a gente trabalha no, no 2º ano com um material que é chamado 'Pé de imaginação' [...], esse acompanha... vai de acordo com o <u>Paic</u>, né? Que a gente tem as formações do Paic, né? Que agora é <u>Mais Paic</u>. (PNO1).</i>
Escola Azul	<i>[...] Tem o Paic, tem o PNLD. O livro didático, né? Tem o PNLD, tem, tem o Paic, tem o Avalia Brasil, então é muito [...]. (PF5).</i>
Escola Lilás	<i>Do município, sim, o município ele compra ou a Secretaria de Educação ela comprou esse material pra gente trabalhar com os alunos do 2º ano, 1º e 2º, e tem o planejamento direcionado pra esse material. Nosso material estruturado, Letra Mundo, que até hoje eu tô trabalhando. (PNOL1).</i>

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Em outras palavras, podemos afirmar que o trabalho pedagógico nas escolas nota dez vem sendo realizado através de livros didáticos, TDs, provas passadas, simulados das avaliações externas e material complementar, adaptados à Matrix do Spaece. Essa realidade educacional emerge de uma educação produtivista voltada para competências essenciais, a qual faz uso de novas formas de avaliação externa como dispositivo de controle da eficiência dos estabelecimentos de ensino público no país. Segundo Afonso (2007, p. 15):

⁶⁰ O termo “Matrix” cunhado nesta tese refere-se ao uso da matriz de referência do Spaece (composta por um conjunto de descritores do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser cotejado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas) na rotina escolar como forma de controle artificial dos relacionamentos e eventos escolares. A alusão ao termo “Matrix” também se associa à característica importante da matriz em que as pessoas são consideradas “coisas”.

[...] assistiu-se a um aumento do controlo do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de ‘competências essenciais’ em diferentes níveis de ensino [...], ou revalorizaram-se e actualizaram-se os dispositivos de inspeção e a implementação de novas formas de avaliação externa; que conferiram [...] uma maior eficiência aos estabelecimentos de ensino públicos.

O uso do material escolar associado às práticas pedagógicas, como os projetos que são desenvolvidos nas escolas, reforça para quais aprendizagens as escolas de ensino fundamental do Ceará se direcionam, visto que evidenciam conceitos, operações mentais, conhecimentos e habilidades inerentes aos códigos da cultura hegemônica⁶¹, uma vez que a ideologia da cultura dominante consolida-se em formas, conteúdos e representações simbólicas em todo o processo educacional, seja por meio do material didático, do currículo prescritivo e vivido, da avaliação da aprendizagem, seja por meio também das práticas pedagógicas e sua valoração.

É através da produção e disseminação da ideologia da classe dominante que as classes subalternas, por meio de diferentes canais, organizações e agentes da cultura, como os meios de comunicação, a escola e os intelectuais, incorporam um sistema de representações sociais a partir dos quais os sujeitos concebem o mundo e organizam suas ações e relações. (MARTINS; MARTELETO, 2019, p. 13).

A escola é um dos aparelhos de formação cultural para a consolidação da hegemonia com tendência ao conformismo, que, conforme Gramsci (1975), já assumia formas mais intensas no início do século XX, com a “padronização do modo de pensar e de agir”. Em seus primeiros escritos, Gramsci (1975, p. 22-26) criticava:

[...] um intelectualismo estéril e uma cultura enciclopédica que podia exercer efeitos devastadores sobre o processo de organização política dos trabalhadores: ‘é necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico...’, ou seja, deixar de abordar o conhecimento como uma produção estática e desconexa, dogmática, para entendê-la no movimento histórico; deixar de abordar a cultura como algo abstrato, para acentuar o seu vínculo com a prática social e política [...].

Para nós, é valioso desvelar como se concebem cultura e conhecimento nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará, se há proeminência da tendência ao conformismo, ao intelectualismo passivo e à padronização ao modo de pensar e agir da classe dominante. Nesse sentido, buscamos investigar como cada escola visitada desenvolvia seus projetos educativos, motivo por que iremos descrever alguns com vistas a

⁶¹ “O conceito de hegemonia inclui o conceito de cultura como processo global que constitui a visão de mundo de uma sociedade ou de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações, normas e valores de classe dominante que ocultam sua particularidade, numa universalidade abstrata” (MARTELETO, 1994, p. 126).

constatarmos o propósito preponderante do ensino e dos valores sociais enaltecidos no cotidiano das instituições de ensino fundamental das escolas nota dez do Ceará.

Na Escola Vermelha, vislumbramos a existência do projeto de leitura, que realizava a tomada de leitura das crianças diariamente. Isso acontecia a partir do trabalho que ocorria semanalmente sobre os gêneros textuais.

[...] No 2º ano, já trabalho o gênero textual: poemas, a carta, o bilhete, o texto informativo, a receita, então, na hora que é a hora da leitura do gênero textual, a gente coloca um cartaz, a professora faz a leitura-modelo, em seguida, faz a leitura apontada com eles, depois pede que eles leiam sozinhos e depois vai estudar as palavras do texto: palavra inicial, final, sílabas, palavras medial, final, inicial, as sílabas das palavras. A partir daí, a gente explora muito o texto, estrutura também, se tem estrofes, quantas linhas tem, se tem versos. A gente trabalha muito, muito mesmo o texto. (PM1; PM2; PM3).

De acordo com as professoras entrevistadas, a partir do trabalho com os diversos gêneros textuais, exercitavam a oralidade, a formação de palavras e de frases, como também a parte estrutural da produção do texto. Dessa forma, as professoras assim avaliaram essa atividade: “*Ave-Maria! Deu super certo. Eles participam, avançam, para que, no próximo dia, na próxima aula, a gente já possa trabalhar outros gêneros*” (PM1; PM2; PM3).

Explorar as habilidades de leitura e escrita com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental é pré-requisito basilar para que os educandos deem continuidade aos estudos e atinjam níveis de letramento contextual, relacional e crítico. Mas o que nos foi revelado ainda nessa escola foi uma dinâmica de trabalho docente mecânica, utilitarista e alienada à lógica de preparo para as avaliações externas de leitura, conforme revelou uma professora da Escola Vermelha:

Cada mês tem a leitura que a gente faz, a leitura cronometrada, né, que a leitura tem prosódia, tem o tanto de errinhos que eles erraram e tem o tempo estimulado. O textozinho: a criança só tem 60 segundos para ler. Toca o sinal, ela atingindo ali, pronto, ela já é um leitor de texto. (PM3).

Essa prática é replicada em outras escolas premiadas do Ceará, inclusive constatamos isso em nossa dissertação (ARAÚJO, 2016), especificamente nas escolas nota dez de Sobral, que utilizavam um quadro de acompanhamento individual acerca das habilidades técnicas de leitura das crianças, mensurando o nível de leitura e avaliando a quantidade de palavras lidas, a entonação, a velocidade, o ritmo e a precisão, em tempo cronometrado, conforme mostra a Imagem 12.

Imagem 12 – Diagnóstico de leitura mensal dos alunos da EPI

25	THAYNNA EDUARDA TEIXEIRA FRANCA	TEXTO	57	01	1	1	0
26	VITÓRIA KETLEY NASCIMENTO DE PAULO	FRASE					
27	JOÃO PEDRO COSTA NEPOMUCENO		22	15	22	14	14
			81,4%	55,5%	81,4%	51,8%	51,8%

SITUAÇÃO DE LEITURA			FLUÊNCIA PROSÓDIA		
TEXTO	22	81,4%	ENTONACÃO (0)	ENTONACÃO(1)	ENTONACÃO (2)
FRASE	01	3,7%	02	09	14
PALAVRA	-	-	5,4%	33,3%	51,8%
SILABA	01	3,7%	RITMO (0)	RITMO (1)	RITMO (2)
N LEITOR	03	11,1%	02	09	14
			5,4%	33,3%	51,8%

Fonte: Araújo (2016, p. 108).

É assim que é realizado o acompanhamento sistemático do processo de letramento das crianças do 2º ano do ensino fundamental das escolas nota dez de Sobral, que, como mostram os critérios avaliados no quadro acima, não se diferencia das atividades avaliativas realizadas na Escola Vermelha.

Em contrapartida, os depoimentos das crianças pesquisadas suscitaram que geralmente elas não levavam livro para casa, que as atividades de leitura eram pragmáticas, com fins produtivos, e que o manuseio do livro e deleite da leitura não eram estimulados como deveriam ser para as crianças de tenra idade. Elas afirmaram que havia livros na sala de aula, porém não tinham acesso a eles: “*Tem, mas fica tudo no armário*” (AM23).

Além dessa prática, as professoras da Escola Vermelha citaram que ofereciam atividades no contraturno, uma espécie de reforço escolar: “*A gente escolhe aqueles que estão no vermelho mesmo; na cor vermelha ficam aqueles que não são leitores, não leem nem sílabas, nem palavras, nem frases. A gente escolhe e eles vêm no contraturno, e aqui eles leem bastante, eles estudam mesmo!*” (PM1; PM2; PM3). Esse reforço acontece para as turmas de 2º ano, série avaliadas pelo Spaece e Prova Brasil. Os docentes ainda realizavam aulões para reforçar conteúdos que a serem averiguados nas avaliações externas. A ideia era melhorar o nível dos discentes tendo em vista as prerrogativas de aprendizagem, ou melhor, do rendimento escolar almejado em cada uma dessas etapas de escolarização.

Já na Escola Amarela, constatamos existir um projeto de leitura no qual “[...] *eles ganham a sacolinha com o livro, aí eles levam pra casa, aí passa a semana inteira com o livro; aí, na outra terça, eles trazem e trocam o livro. Isso toda semana*” (PQ1). Segundo relatos das professoras pesquisadas, o projeto desenvolve:

[...] muita produção, leitura, interpretação, é o mais importante, né, leitura. Eles estão na fase de desenvolver a leitura; 2º ano é alfabetizar. Então, trabalha demais a leitura, compreensão, produção. Eu trabalho muito produção coletiva, porque pra aqueles que têm dificuldade, aí vão acompanhando, eu vou explicando no quadro, explicando cada parágrafo. Quem consegue faz sozinho. (PQ2).

Esse projeto da leitura visa despertar o hábito de ler nas crianças; designa-se todo dia o tempinho da leitura. “*O tempo da leitura, dez minutinhos, já tem na rotina deles. A gente já recebe uma rotina toda pronta. Então, todo dia tem que ter aquela leitura*” (PQ1).

Para as crianças até o 4º ano, semanalmente elas levavam uma sacolinha com livro para casa; já no 5º ano, os alunos iam até a biblioteca: “*[...] eu faço questão de ir com eles, de orientar essa escolha, porque não adianta eles pegarem qualquer livro, porque vai ser cobrado nessa leitura um resumo desse livro oral; outra, na semana seguinte, faço escrita*” (PQ3). Como gostar de ler se a criança não tem liberdade para escolher o livro, a qual ainda será cobrada pela leitura? A professora revelou ainda:

Por exemplo: vou fazer uma contação de história; antes de começar a história, eu faço toda a predição fazendo perguntas a eles; depois eu leio. Tem dias que eu coloco ele pra ler, pontuando, cadeira em cadeira eu acompanhando. Outro dia mando ele ler lá na frente, vou chamando um por um, eles fazem a leitura. Eu trabalho a leitura silenciosa. (PQ1).

Nesta escola, havia um cantinho de leitura, uma caixinha com palavras, outra com o alfabeto, outra com textos e livros, atendendo a cada nível de leitura do aluno. Inclusive, as crianças entrevistadas reconheceram o projeto Ler é uma Aventura e citaram vários títulos de livros que haviam lido:

‘Controle remoto’ era a história de um bebezinho que a garça trouxe por dois homens, pros dois pais, né? Aí veio com controle remoto; esse controle remoto era pra fazer funcionar o bebezinho até ele crescer. Aí o menino abusou do controle, aí ele não obedeceu mais às regras do controle. (AQ21).

‘As aventuras do peixinho Corol’. O peixinho Corol era um peixinho rico, aí veio uma minhoca de baixo e disse que um homem ia comer ele. Aí ele ficou muito triste. (AQ28).

A filha do rei Sol. Eram os planetas; e aí o Sol tinha nove filhos; aí só um deles era mulher; aí um dia uns homens muito maus passaram a machucar ela e a natureza. Aí a Terra ficou triste. Que não podemos destruir a natureza. (AQ22).

Observamos que, tanto na Escola Vermelha quanto na Amarela, os docentes trabalhavam a leitura numa perspectiva pragmática. Embora utilizassem atividades lúdicas, o foco central voltava-se para os preparativos para os testes de proficiência leitora do 2º ano. Adiante vamos verificar que essa prática pedagógica ecoa nas escolas nota dez do Ceará como uma espécie de *pedagogia obrigatória de projetos de leitura*, um modelo que se diferencia

minimamente, mas traz um plano de trabalho centrado no exercício das habilidades de leitura e raciocínio lógico aferidos no Spaece. Esse modelo tem no centro nuclear de sua concepção e ação as avaliações externas, que, como dizem Freitas (2014) e Horta Neto (2014), tendem a reduzir o currículo e a moldar a matriz de referência dos testes, limitando, assim, o direito de aprender do educando ao básico para atender às exigências dos processos produtivos sociais.

Em Nova Olinda, a Escola Lilás desenvolvia semanalmente atividades de leitura e produção textual: “[...] *os de produções de texto, toda quarta, especificamente na quarta-feira, a gente trabalha uma produção de texto, onde eles produzem os textos deles e apresentam para eles mesmos*” (PNOL1). Desenvolviavam também as atividades do projeto de leitura:

[...] que a gente pega livros na biblioteca; a gente tira um momento, às vezes, na sexta-feira, que eles já tão cansados, a gente vai na biblioteca, tira os livros, pega vários livros, leva pra lá, pra sala, coloca numa roda de leitura, aí eles vão escolher os livros e fazer a leitura deles. (PNOL1).

Evidenciamos, mais uma vez, que as atividades escolares eram reorientadas e conduzidas para a preparação aos testes padronizados, ocorrendo interrupções e/ou suspensões dos projetos de leitura e escrita. Essa realidade nos faz referendar Ravitch (2011). A pesquisadora chama a atenção para o fato de que o esforço para melhorar a educação, com a política de responsabilização, transformou-se numa estratégia de contabilização que mensura, pune ou recompensa, que valoriza determinados códigos e comportamentos, enviesando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa óptica, Ravitch (2011) aborda sobre a experiência no Distrito 2, em Nova Iorque, no final dos anos de 1990, que teve como elemento central para ampliar a escala nos testes padronizados um programa denominado Letramento Balanceado.

Segundo Ravitch (2011, p. 53), o Letramento Balanceado era um programa que buscava desenvolver o domínio das crianças em certas técnicas prescritivas, “[...] por exemplo, predizer o que eles irão ler, visualizar o que eles irão ler, inferir o significado do que eles irão ler, leitura sozinho, leitura em grupo etc.”. Implantou-se em cada classe escolar sua própria biblioteca; geralmente na sala de aula havia um tapete para as crianças lerem individualmente ou em grupos, objetivando melhoria dos resultados no *Scholastic Aptitude Test* (Teste de Aptidão Escolar) ou, como é mais conhecido, SAT, um dos exames mais comuns dos Estados Unidos, utilizado pelas universidades estadunidenses em seus processos de admissão para graduação.

As sessões de três horas de leitura eram mandatárias em todas as escolas do Distrito 2; com efeito, houve aumento do distrito nos escores de testes em leitura. A partir

desse programa, o Distrito 2 tornou-se bem-sucedido e considerado um modelo nacional, sendo copiado por várias cidades e tendo grande influência nos editores de livros didáticos. “O Distrito 2 proporcionava uma moldura que poderia ser padronizada e imposta para atingir resultados rápidos, o que significava escores de testes mais altos” (RAVITCH, 2011, p. 51). Porém, os professores não ficaram satisfeitos em seguir um roteiro diário, porque endurecia sua prática pedagógica e roubava sua iniciativa e entusiasmo, contrariando, assim, a autonomia do trabalho docente.

Essa fórmula parece ter sido transplantada para outros lugares; as escolas de alto rendimento do estado do Ceará, por exemplo, apresentam discursos e ações educacionais similares ao caso do Distrito 2 de Nova Iorque, em que as práticas e projetos de leitura giram em torno do domínio das crianças de habilidades técnicas de leitura e letramento próprias da avaliação externa do Spaece. No caso do Ceará, os projetos de leitura que estão sendo desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento funcionam como um *buffet curricular de gêneros textuais* seguindo a Matrix do Spaece-Alfa.

[...] a gente trabalha dois projetos; a gente trabalha um projeto da Secretaria da Educação, né, que tudo em prol de leitura. [...] a gente trabalha, numa sexta-feira, o projeto da escola e, na outra sexta, a gente trabalha o projeto da Secretaria da Educação. Ambos são muito parecidos, né? Aí é assim: tem esses dois projetos que a gente, a gente desenvolve na escola. Bom, na minha turma, eu trabalho quase da mesma forma do, do, que vem da secretaria, a gente, por exemplo, pega um livro, um livro, digamos, do Paic e aí, muitas vezes, o professor se prepara, pega aquele livro, trabalha ali dois, três dias aquele livro na sala, o texto, explorando oralmente, mostrando imagens [...]. No primeiro momento da rotina, é leitura, leitura em círculo. Então, dependendo do gênero que é abordado na semana, por exemplo, se na semana a gente for trabalhar... é... fábula, só um exemplo, porque, no 2º ano, a gente ainda não chegou nesse gênero. A gente começa pelos mais simples, aí eu preparo, eu preparo várias fábulas, coloco tapete, coloco ali, convido todo mundo pra sentar, e cada um pega um e lê. E, depois da leitura deles, eu vou sentar lá, claro, e vou ler junto com eles, até porque, se eu não for, eles tão... tão me observando, eles tão aprendendo comigo; professor é o espelho. (PNO1).

As crianças costumavam levar livro para seu domicílio numa sacola que fazia parte do projeto da escola. Conforme o relato da professora entrevistada, o grupo de docentes mandou confeccionar umas sacolinhas, daí todo dia o estudante tinha a possibilidade de levar um livro para ler em sua residência.

No meu caso, eu faço: são dois alunos, um leva livro de leitura e outro caderno de produção; preparo o caderno de produção; ali eu colo gravuras. E, num dia, um leva o livro de leitura e, no outro, o caderno de produção; quando, no dia seguinte, eles chegam, aquele que leu o livro vai falar pros colegas sobre o livro, e aquele que levou o caderno de produção lê a historinha que ele produziu através da imagem. Isso é um projeto da escola. Isso. Da escola! (PNO1).

Na Escola Azul, situada no município de Fortim, identificamos algo muito semelhante ao que acontecia em Nova Olinda, na Escola Verde. Vejamos:

[...] a gente, inclusive, tá agora com um projeto de leitura. É a maleta de leitura que eles levam pra casa, na maleta, o livro; tem o caderno-deleite também, que eles trazem, pesquisam com os pais um texto pra colar no caderno-deleite, e... e a gente vai trabalhando o projeto até... mais ou menos o finalzinho do ano. No outro dia, esse aluno vai fazer a contação dessa história, vai é... dizer o que entendeu, o que compreendeu, falar sobre o título, sobre o autor, tudo que ele leu; pegou um aluno num nível não leitor, ele não vai deixar de ler, de levar o livro; ele vai levar o livro, sim; a família vai chegar junto, vai ler esse livro com ele. Vai um joguinho referente ao livro. Trabalhando o quê? O título, as palavras, pra que ele possa montar. (PF2).

Na Escola Verde, as crianças reiteraram esse depoimento dizendo que existia o projeto Leitura e Escrita, *“[...] que é pra gente ler e escrever, por isso se chama projeto Leitura e Escrita. Aqui na escola, acontece que a gente lê um livro, aí tem vezes que nós faz escrita sobre o livro”* (ANO26). Tal projeto acontecia de forma sistêmica: *“A gente leva o livro pra casa na bolsa, aí a bolsinha de leitura, aí, quando a gente chega da escola de manhã, a gente lê, aí depois do livro a gente leva é o caderno de produção, aí a gente começa uma produção e escreve um texto”* (ANO27).

Essas ações eram realizadas no cotidiano escolar em prol de desenvolver as habilidades de leitura e escrita; tal roteiro de atividades e projetos era avaliado posteriormente a cada bimestre pela Secretaria Municipal de Educação: *“[...] fazem o teste de leitura, chamando um por um aluno na sala e pegando a leitura”* (PNO1).

Na Escola Azul, situada numa localização oposta à da Escola Verde, as crianças pesquisadas relataram: *“Essa maletinha a gente coloca um livro dentro da maleta, leva pra casa; a gente treina a leitura do livro em casa e no outro dia a gente vai ler pra tia pra ver se a nossa leitura tá boa; e, depois que a gente lê, vai ser outra pessoa que vai levar pra casa”* (AF23). Isso denota que, independentemente da localização geográfica das escolas de alta performance do Ceará, as atividades e projetos de leitura são similares, reforçando a nossa propositura de que essas escolas seguem uma pedagogia obrigatória, tendo em vista a política de responsabilização, seus discursos e ditames.

Além das atividades em sala de aula, a gestão escolar desenvolvia a tomada de leitura das crianças das turmas de 2º ano do ensino fundamental; acontecia assim: *“A coordenação faz acompanhamento com as leituras individuais. Aí eles vão chamando, vai na sala, por exemplo: vem o número um, aí o número um; vem e é feito aquele acompanhamento [...]”* (PNO2). Segundo as professoras da Escola Verde, *“[...] tem tempo, tem época que faz só da leitura; aí outro momento pega pra escrita e, muitas vezes, você pode até unir o útil ao*

agradável: pode fazer as duas coisas, né?” (PNO1; PNO2). Essa prática também ocorria na Escola Azul: “[...] *é essencial a leitura todos os dias; sempre procuro incentivar eles na, em casa também, que eles têm que ter... essa rotina*” (PF5).

Sobre o cantinho de leitura na sala de aula da Escola Azul, uma professora citou:

[...] geralmente quando a gente termina, eu dou sempre uns 15 minutinhos no final da aula; eles pedem muito, que eles... a gente tem muito livro, todos os anos vem muito livro pra gente, e eles querem: ‘Tia, deixa a gente ler agora’. Aí: ‘No final da aula, quando tiver, ou antes do recreio, faltando uns 15 minutinhos, eu deixo vocês sentarem no tapetinho e ali vão se deleitar nos livros’. (PF2).

Embora localizados em pontos geográficos opostos do Ceará, as professoras e alunos das Escolas Azul e Verde apontaram que em ambas a gestão escolar e de sala de aula comungavam de propósitos bem explícitos, tempo destinado à leitura e à produção textual, estudos dos gêneros e habilidades para preparar as crianças a terem fluência leitora, com foco nas avaliações externas da secretaria municipal e estadual.

Percebemos que os projetos de leitura que estavam em voga nas escolas pesquisadas funcionam como um *buffet curricular de gêneros textuais* voltado para desenvolver as operações mentais e os descritores que compõem as habilidades leitoras exigidas na avaliação do Spaece-Alfa. Inclusive os relatos das professoras no Quadro 31 explicitam tal afirmativa.

Quadro 31 – Caracterização do *buffet curricular de gêneros textuais* descritos pelas professoras das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará

Escola Vermelha	<i>A gente escolhe aqueles que estão no vermelho mesmo; na cor vermelha ficam aqueles que não são leitores, não leem nem sílabas, nem palavras, nem frases. A gente escolhe e eles vêm no contraturno, e aqui eles leem bastante, eles estudam mesmo!</i> (PM1; PM2; PM3). <i>Cada mês tem a leitura que a gente faz, a leitura cronometrada, né, que a leitura tem prosódia, tem o tanto de errinhos que eles erraram e tem o tempo estimulado. O textozinho: a criança só tem 60 segundos para ler. Toca o sinal, ela atingindo ali, pronto, ela já é um leitor de texto.</i> (PM3).
Escola Amarela	<i>[...] Um dia pode ser uma leitura-deleite; outro dia pode ser uma leitura cobrada por mim; outro dia de um cartaz, aí tem a caixinha dos gêneros pra trabalhar os gêneros com eles. Aí, quando eu não boto uma leitura-deleite, eu cobro sim.</i> (PQ1).
Escola Verde	<i>[...] fazem o teste de leitura, chamando um por um aluno na sala e pegando a leitura.</i> (PNO1).
Escola Azul	<i>[...] a gente desenvolveu um projeto de leitura bem desenvolvido no início do ano; a gente deu uma parada mais agora devido justamente a essas avaliações.</i> (PF5).
Escola Lilás	<i>[...] eu tenho uma rotina com eles; eles têm que ter uma rotina em casa; eu também faço a rotina deles de casa, pra que eles tirem um tempinho da leitura, pra que, no outro dia, quando a tia for chamar pra leitura, eles tenham avançado, nem que seja um pouquinho, mas já é um avanço.</i> (PNOL2).

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Em síntese, o modelo das atividades e projetos de leitura visa sobretudo aumentar o desempenho acadêmico no teste do Spaece; a dependência perigosa da testagem, embora seja uma alavanca prática e rápida para alcançar vantagens nos escores, nas proficiências, nos resultados, no *ranking*, na premiação escolar, não garante a aprendizagem dos estudantes nem define uma boa educação, até porque há uma diferença significativa entre aprendizagem e desempenho. Nem tudo que aprendemos é passível de aferição pelas avaliações de desempenho educacional, uma vez que apenas uma parte do manancial de saberes, conhecimentos e operações cognitivas que aprendemos é passível de ser medida nos testes e indicadores educacionais.

Sobre isso, podemos considerar que as concepções dos teóricos Vygotsky (2010) e Wallon (2007) acerca da aprendizagem da criança, em confronto com a premissa dominante de maximizar o rendimento escolar das crianças para obter melhor rentabilidade do investimento público, mostra-nos que a lógica neoliberal chega à escola modelada por meio do currículo, da avaliação e das políticas de reconhecimento e de premiação, a qual tende a padronizar e a controlar a cultura escolar, definindo o dia a dia da escola. Com efeito, as práticas docentes tendem a distanciarem-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, que respeita a maturidade e o ritmo da aprendizagem infantil, bem como as necessidades e os desejos do aprendiz, pressupostos defendidos pelos interacionistas. “Quando almejamos a efetiva mudança da avaliação, entendemos também que esta mudança exige a revisão das concepções de aprendizagem e das práticas de ensino” (VASCONCELLOS, 2013, p. 145).

No campo das avaliações escolares, a política de avaliação vigente no Ceará traz também refugos para as instituições de ensino, que acabam desvirtuando o papel visceral da educação, que seria o desenvolvimento integral do ser nos aspectos motor, cognitivo, psicossocial e ético, para um ensino mecânico com base na pedagogia do exame. Esse enunciado foi conferido no decorrer de nossa pesquisa, especialmente nas cinco escolas do Ceará investigadas, que seguem as diretrizes das avaliações externas, a começar pelas ações gerencialistas das secretarias municipais, com seus diagnósticos, simulados e acompanhamentos sistemáticos das turmas de 2º ano no que dizem respeito às disciplinas de Português e Matemática. As citações contidas no Quadro 32 revelam claramente esse fato.

Quadro 32 – Relato das professoras das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento no Ceará acerca das práticas de avaliação da aprendizagem

Escola Vermelha	As técnicas da Secretaria da Educação, todos os meses, estão vindo para dentro da escola, e elas não permitem que o professor fique... Elas ficam só com os alunos, são mais ou menos uma hora e meia de aplicação de prova, em 24 questões. Todo mês, cada mês, a secretaria faz esse acompanhamento. Essa é a avaliação mensal, para ver o nível da criança. A Secretaria da Educação, a partir dessa avaliação, vai dar o retorno para você ver onde a criança se encontra [...] nos descritores [...]; a gente olha quais foram aqueles descritores em que têm mais dificuldade e volta a trabalhar em cima [...]. (PM1; PM2; PM3).
Escola Amarela	A prova bimestral é agora consolidada como a prova do conselheiro da secretaria, que foi elaborada pela secretaria, e todos os bimestres eles fazem essa prova on-line que junta as notas. Ela tem um valor, que, no caso do terceiro período, ela valia quatro pontos e a minha bimestral só valia seis; então, se eles saíssem bem nesse conselheiro, ganhava quatro pontos. Se ele se saísse bem na minha, é seis, né? Então, eu dava dez. (PQ2).
Escola Verde	A... Secretaria da Educação também aplica [...]; eles chamam de protocolo, né? Eles sempre aplicam no começo do ano pra ver como é que tá o nível, né? É, é por aí, eles aplicam um protocolo, aí vê como tá os meninos [...]. Aí, depois daquele primeiro protocolo, aí a gente vai trabalhar os meninos, né? As nossas são os simulados que a gente tira com questões dos Spaeces passados, entendeu? Que a gente faz aquele banco de, de perguntas, né? Aquele banco de... e a gente faz, nós mesmos, os professores. Agora eles fazem esses diagnósticos, esses protocolos. Tipo assim: eles passam uma no início do ano, depois eles passam uma quando tá com dois meses, três ou então quando tá chegando as férias pra poder ter um acompanhamento de saber como, qual o avanço que aquela turma teve. (PNO1).
Escola Azul	[...] a gente também passa pelo sistema de avaliação do município, que é o Sara; o Sara ele avalia do 1º ao 5º ano; os descritores são os mesmos descritores do Paic, os mesmos descritores do Spaece, com algumas modificações, de acordo com o que o município quer que cada escola desenvolva, cada sala desenvolva. Esse diagnóstico é aplicado, ele é condensado e ele tem uma porcentagem, e a minha turma, se ela atingir, no meio do ano, 65% de acertos, então minha sala é premiada e eu, como professora, vou receber uma bonificação, de premiação por ter atingido aquela meta. (PF1).
Escola Lilás	Tem uma provinha que eles fazem, assim, só pra ver como é que tá... o nível [...]; vale ponto em avaliação formativa, que nós temos já vindo da Secretaria da Educação, que é uma avaliação formativa que... são quatro itens que valem dois pontos assim: comportamento; aí vem a atividade mesmo, aí eu tenho o que vale ponto, que, na verdade, vai valer; como é que estão as atividades, se tão organizadas, se eles fazem todas as atividades bem direitinho, desde a produção até as outras [...]. (PNOL2).

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Em cada uma dessas escolas de alto rendimento escolar, identificamos o uso da avaliação escolar como um dispositivo voltado para a gestão de resultados da escola e da rede municipal de ensino, como também para a responsabilização do professor na condução da melhoria do desempenho discente nos testes padronizados. Esse fato denota claramente que o estado do Ceará, através da política *accountability* escolar, vem fortalecendo a tecnocracia quando postula a avaliação de sistemas de ensino municipal a serviço do pragmatismo e utilitarismo evidenciados nos diagnósticos e protocolos de avaliação municipal das escolas, nas avaliações ditas formativas, provas bimestrais com atribuição de pontos, recompensas por atingir as metas estipuladas, observações e monitoramento das aulas dos professores, objetivando prioritariamente maximizar a eficiência administrativa no sentido de obter melhor

performance, alta posição no *ranking* do estado e maior visibilidade do sistema de ensino municipal e estadual no contexto midiático.

Do meu ponto de vista, estas formas parcelares de *accountability* sustentam-se ainda numa visão despolitizada e tecnicizada da educação. Não se trata, no entanto, de defender uma leitura intransigente ou adversa relativamente a qualquer forma de avaliação comparada, a nível nacional ou internacional. Uma posição ponderada, sem deixar de ser crítica, é aquela que quer levar a sério as agendas que estão a tomar-se hegemónicas através do ‘governo por números’. (AFONSO, 2009, p. 25).

É notório que o tom empresarial permeia a gestão dos sistemas municipais de ensino do Ceará, reduzindo as práticas avaliativas à fórmula de custo-benefício, ou seja, ao plano das exigências da política de responsabilização e de premiação escolar, que implica sobretudo a (de)formação do sujeito escolar, cujo valor se mensura não mais por seus valores subjetivos, mas por sua rentabilidade, materializada nos resultados dos testes, provas, simulados e avaliações pré-programadas. Isso ocorre assim na prática:

Na sexta-feira, a gente faz as questões parecidas com as da secretaria, a gente vê o nível aí no erro das crianças, né? No erro e nos acertos a gente vai ver o descritor mais crítico que a maioria das crianças está com dificuldade. Naquele descritor da sala de aula, vamos trabalhar em cima do descritor que teve maior índice de erros. (PM1; PM2; PM3).

Esse caso não é isolado, visto que observamos situações correlatas nas demais escolas pesquisadas, como na Escola Amarela, situada na região central do estado do Ceará, em que uma professora comentou: “*Eu vou sentar com ele e explicar a questão que ele errou mais, por que ele errou, o que eles têm muita dificuldade na sílaba mediana, aí vou explicar pra eles; passo atividade de todo aquele descritor até conseguir*” (PQ1). Percebemos que, mais uma vez, o ideário utilitarista do ensino dirige às forças do trabalho docente para a instância do rendimento nos indicadores educacionais. O professor é cooptado a realizar uma prática de ensino reducionista, imediatista e tóxica, tendo em vista o poder gerencial do Estado de sua política de exaltação aos resultados nas avaliações externas. Como afirma Perrenoud (1999, p. 69), o sistema de avaliação em que predomina a preparação para a prova opera certo reducionismo e empobrecimento dos “[...] procedimentos intelectuais, da curiosidade, da criatividade, da originalidade, em detrimento do que se paga, ou seja, do que pode ser convertido em notas [...]”.

A política de responsabilização, que condiciona o resultado de desempenho docente a recebimento de menção honrosa, premiação ou bonificação escolar, acaba por dar outro sentido à práxis educativa, à mercantilização da prática docente, porque reforça a

classificação, a seleção, a exclusão, a padronização dos tempos, ritmos e modos pessoais de aprendizagem do indivíduo.

Essa condição anda na contramão de uma educação humanística, visto que se encontra alienada do modelo reprodutivista dos testes padronizados. “A retórica da igualdade de oportunidades, da democratização da escola e da educação para a cidadania contrapõe-se à que valoriza a qualidade da escola e do ensino, a meritocracia, o individualismo e o direito à escolha da escola pelos encarregados de educação” (MELO, 2007, p. 2; p. 165).

As escolas nota dez do Ceará pesquisadas replicavam as atividades avaliativas na intenção de ensaiarem a turma para o dia da aplicação oficial do Spaece, conforme revelaram as profissionais:

Tipo, na elaboração das minhas provas bimestrais, acredito que você já saiba, aqui no município criou um sistema de aplicação de prova que é voltado também para as provas externas. A estrutura das questões, os textos são todos voltados, eu procuro fazer as minhas provas com esse perfil para que eles possam se familiarizar melhor, então, tipo assim, é outra coisa que eu procuro fazer voltada para as provas externas. (PQ3).

Nós temos, sim, um direcionamento. Nós trabalhamos o ano todinho focado nisso. [...] Nós trabalhamos descritores, nós trabalhamos simulado, nós passamos o ano todinho numa rotina se baseando nessa avaliação. Quando a gente vai chegando, assim, mais no segundo semestre, eu particularmente já disse para a coordenação e ela me dá carta branca pra isso, quando a gente vai chegando no segundo semestre, a gente aumenta um pouquinho a frequência de trabalhar os descritores, né? Que só uma vez por semana, se você tem uma prova pra fazer em outubro, né, você tem que melhorar um pouco. Exatamente eu acompanho quando eu vejo que um descritor teve mais erros, então eu acompanho aquele descritor tal, de... por exemplo, identificar o gênero, né? Eu a... eu vejo aquele ali tá sendo, tá tendo mais dificuldade, né? Esse é o acompanhamento que a gente faz. Também por aluno, porque, quando a gente faz esses protocolos, esses diagnósticos que eu te falei vêm o percentual de acerto de cada aluno, aí a gente vê o aluno que tá com dificuldade naquele descritor, de Português ou de Matemática. As dificuldades da sala de aula: preparamos uma rotina referente àquelas dificuldades, e todos os meses nós fazemos assim: essas provas voltadas pras dificuldades das crianças. (PNO2; PNO3).

Avaliação, a gente... trabalha, né, de acordo com o conteúdo que é trabalhado os descritores; aí são elaborados os diagnósticos em cima dos descritores que foram trabalhados, aí faz a avaliação. (PNOL1).

As escolas trabalham de forma quase compulsiva, comprometidas com a Matrix do Spaece, à aprendizagem idealizada pela rede municipal; a instituição escolar está voltada para a maior quantidade de acertos nos descritores em Língua Portuguesa e Matemática. Esse propósito domina as rotinas das escolas premiadas do Ceará, principalmente no tocante ao diagnóstico das crianças nos quesitos de leitura, compreensão e produção textual.

A leitura e a compreensão das crianças, pois é, nós trabalhamos isso, a leitura e a compreensão. E, através de textos, de diferentes textos, diferentes gêneros textuais, aí nós vamos tentando [...] fazer a criança sentir o gosto da leitura, pra que, no dia

da avaliação, ela tenha vontade de ler as questões, que são muitas, e compreenda o que tá lendo, e responda, e tenha um bom êxito na avaliação. (PNO1).

Quando eu aplico o diagnóstico, aí corrijo, corrijo, trago, mostro para eles em qual foi o descritor que tiveram mais dificuldade, aí a gente faz o quê? A gente vai revisar todos aqueles descritores que eles apresentaram dificuldade, e trabalho o, o restante do mês em cima daqueles descritores. E a matriz de referência do estado vem os níveis, né: não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, suficiente e desejado. E, para cada criança estar naquele nível, ela tem que atingir um acerto em cada diagnóstico, é assim que a gente trabalha. (PNOL1; PNOL2).

Logo de início, a gente, a gente tem uma tabela desse diagnóstico: não leitores, leitores de palavras, leitores de frases, leitores de texto, fluente e não fluente. Logo de início de ano, a gente faz um diagnóstico pra ver como eles vieram do 1º ano. A gente vai chamando de um por um individualmente; eu tenho um acervo de textos, né, de textos, frases e palavras, e vou, é... guiando eles, pra ver se eles conseguem; o que eles conseguem fazer só. E a partir disso aí é que a gente faz um diagnóstico de quem tá lendo e de quem não está lendo. (PF2).

À nossa vista, a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do ensino fundamental (2º ano) das escolas de alto rendimento do Ceará possui uma estreita relação com paradigmas tradicionais que evidenciam o método de ensino, ou melhor, que utilizam um manual de artefatos pedagógicos que tudo prevê e que transforma o processo de ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas. As escolas trabalham a partir da Matrix do Spaece, realizam atividades e projetos de leitura focados no domínio dos descritores e das competências da referida avaliação, bem como acompanham individualmente o domínio da leitura e da escrita através de tabelas, formulários e relatórios com base nas proficiências que os educandos devem atingir nos testes. Como dito anteriormente, mais parece um *buffet curricular de gêneros textuais* de leitura e escrita em função dos resultados das avaliações de desempenho da criança em Língua Portuguesa.

Ao tempo que as escolas priorizam conceitos, habilidades, comportamentos de leitura e escrita compatíveis com as propostas das avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, implicam o reducionismo do uso da língua, afastando a capacidade leitora dos sujeitos do processo de reflexão, criação, conscientização e ação política, restringindo-a ao sentido meramente instrumental, esvaziando-a de seu sentido emancipatório.

Nesse sentido, a crítica que levantamos é ao ato pedagógico das escolas de alto rendimento vinculado às avaliações externas, que enviesa o processo de alfabetização e letramento como se este fosse neutro, destituído de ideologia e poder, quando sabemos, como afirma Freire (2007), que aprender a ler e a escrever é um processo de conscientização e uma forma de ação política. Diferentemente do que vem sendo proposto e aplicado nas escolas nota dez do Ceará, que abrange uma natureza essencialmente mecânica do ato de ler e reprodutivista da produção escrita.

Essa natureza é própria do modelo de educação contábil, que entende a escola como um mercado, que “vende”, “troca” e “negocia” o conhecimento (mercadoria) para fins de consumo massificado, a ser consumado na excelência dos resultados das avaliações de desempenho. Como discorre Laval (2004, p. 11), nos últimos decênios, o campo educativo vem sofrendo mutações induzidas pela monopolização progressiva da ideologia neoliberal, em que a escola apropria-se de “[...] um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Assim, a escola deve ser atrativa, produtiva e rentável, sob a lógica mercadológica e comercial: “[...] a escola é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver inovações e esperar um retorno de imagem ou ‘financeiro’, deve se vender e se posicionar no mercado, etc.” (LAVAL, 2004, p. 107).

O elemento principal desse modelo de educação contábil é a “onda” da nova avaliação, que potencializa o *fetichismo* pelos resultados de excelência, em forma de gratificações, recompensas e prêmios escolares, tanto por parte dos estudantes, a se dedicarem ao ofício de aluno, como por parte dos docentes, a se dedicarem ao ofício de professor, a fim de conquistarem a menção e o mérito escolar. Se em Marx o atributo que permite a ocorrência do fetichismo mercantil é o valor, então a sociedade moderna não abandonou a representação do fetichismo em suas relações sociais, pelo contrário, estendeu-a ao inseri-la nas relações mercantis: “[...] Não obstante à materialidade mercantil, o atributo que confere à mercadoria sua característica fetichista, o valor, é objetivo e extra-sensorial, pois, independentemente da volição humana individual, é constitutivo da mercadoria” (SILVA, 2011, p. 31). Essa concepção se desdobra no ambiente escolar da seguinte maneira:

Eles ficam tão felizes: se você der um bombom, eles ficam valorizados. Muito interessante: as crianças não são ambiciosas. ‘Ah! Se eu chegar no verde-escuro, eu vou ganhar um brinquedo’. Não, se você fizer uma estrelinha de papel EVA brilhoso e entregar: ‘Tá aqui sua estrelinha’, eles ficam mortos de alegres. É incrível mesmo, não são crianças ambiciosas, são crianças que querem chegar no prêmio em si, por conta própria mesmo, porque uma estrelinha, uma coisinha de papel, não é uma premiação, mas é um incentivo. E eles se incentivam dessa maneira. (PM3).

Na Escola Vermelha, todas as professoras, em seus depoimentos, relataram que praticavam recompensa e premiação nas turmas de 2º do ensino fundamental e consideravam essa prática de gratificar os alunos destaques com brindes, bombons, lembrancinhas e estrelinhas uma forma de motivação para que todos almejassem alcançar bons resultados nas avaliações. As professoras revelaram que esse tipo de incentivo dava resultado positivo, pois os alunos buscavam “fechar a prova” e atingir a cor verde da proficiência desejável (Spaace-Alfa) e adequada (Spaace 5º).

A verticalização do padrão de qualidade do que chamamos *standard student* nota dez se faz presente nas escolas de alto rendimento do Ceará. Independentemente de sua localização geográfica, essa lógica de educação está sendo animada pelo culto ao mérito, com o sermão da recompensa e os controles aversivos, como também pelos ritos de premiação aos estudantes, aos professores e às instituições, conforme salientam os trechos a seguir:

Aí eles compraram essa ideia e evidentemente, como premiação, foi proposta uma festa pra eles; eu sugeri... na verdade, eles: 'O que a gente pode fazer?'. Então, eles escolheram um dia na piscina [...]. Fiz também uma premiação em dinheiro pra eles: os melhores, com maior pontuação, e, no final do ano, fizemos entrega de medalhas em reconhecimento ao esforço deles [...]. (PQ3).

Na sala, não, nós temos na escola, o aluno destaque na escola. De cada... é... de certa forma, cada sala tem o seu aluno destaque. Pra criança ser um aluno destaque, ela tem que não ter falta [...], ter um bom desempenho, boa nota, bom comportamento, aí, no final do ano, cada professor escolhe dois, três ou quatro alunos destaque. É... nós tiramos fotos deles, colocamos, na, na, aqui tem, depois você procura, você encontra. Tem a foto dele como aluno destaque e eles ganham mimosinho, alguma coisinha que nós, os professores, junto com a direção da escola, nós fazemos. Certo. De todas as turmas. (PNO3).

Eu faço, eu particularmente faço. Assim, tem o estudo da tabuada todo dia, e eu gosto de fazer o aluno destaque do mês na tabuada, ou eu faço em duplas, ou só de um; eu gosto de fazer, e eu gosto de premiar, e aí eles já... né? A medalha a gente gosta de dar também... ano passado a gente deu a medalha pros alunos campeões de leitura, né: quem pegou mais livros na biblioteca. Mas, assim, são mimos, são lapisinhos enfeitados, como canetas, coisa que geralmente eles tão precisando, né? É alguns caderninhos que a gente enfeita, é um bombom com alguma coisa, são mimos, porque também não dá pra você dar uma coisa, né? É minha iniciativa. (PNO1).

Pronto, pra que eles dividam entre eles, eu sempre trago uma caixa de chocolate, pra... pra que, quando eles ganhem, eles saibam dividir. No... no sentido de eles competirem um com o outro, quando eles, quando é uma competição, eles ficam mais interessados, né, e ficam sempre buscando ali, de qualquer maneira, ganhar do outro; aí, aí é que eu percebo que: quando eu tô disputando com você, eu estou sempre tentando ser melhor, aí eu estou aprendendo. (PNOL1).

É... assim, a gente mostra pra eles sempre uma tabela no início do ano: quem está na corzinha vermelha [...]; cada nível tem uma cor. O nosso objetivo é que todos cheguem no verde-escuro, que é leitor fluente. Então, a criança, por si, por a gente sempre trabalhar com esse entusiasmo na leitura, ela quer logo chegar na cor [...]. (PF2).

Diante dos depoimentos supracitados, atestamos o uso do dispositivo de recompensa no cotidiano das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará, seja por meio do quadro de honra, com a exposição dos nomes dos alunos nota dez, seja por meio da premiação de medalhas para os alunos que se destacam na fluência leitora e/ou na arguição da tabuada, seja por meio de doações de chocolates, cadernos, lápis e outros “mimos” que causem interesse nas crianças, seja por meio até mesmo de festas em

comemoração ao resultado exitoso no Spaece, além ainda da oferta em dinheiro para aqueles que alçarem melhores *performances* na avaliação externa.

Essa constatação é o cerne desta tese de doutoramento, pois se alinha a conteúdo à nossa hipótese de que a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, acaba repercutindo na ação pedagógica, de modo que a escola e sua equipe escolar, durante todo o ano letivo, cultuam o mérito, ou seja, empreendem esforços com o propósito de instruir o aluno para alcançar a *performance* de excelência explicitada nos descritores do Spaece e, por conseguinte, serem agraciadas com as premiações e recompensas financeiras. A equipe escolar é emanada pelo mantra da meritocracia: *alcance melhores resultados no Spaece-Alfa e garanta sua bonificação financeira*. Como identificamos, professores e escolas são agraciados financeiramente com base no desempenho discente, assim:

Bonificação, se o, o aluno, se aquela sala, por exemplo, o 5º ano, minha sala, ela conseguiu, né, uma porcentagem, aí tem a bonificação. É... no meio do ano, em junho, tem a bonificação e, no final do ano [...], no começo do ano, foi R\$ 300,00 a bonificação. (PNOL1).

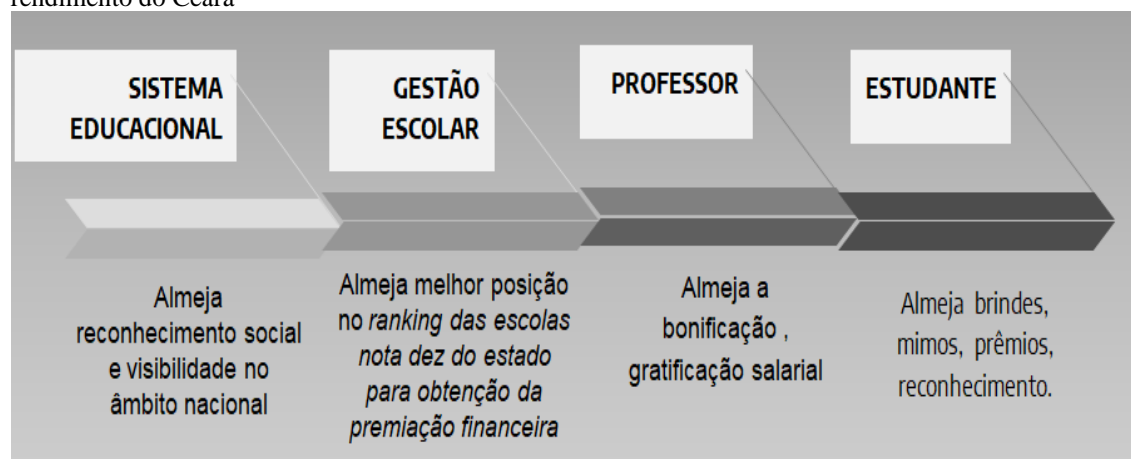
Eu... eu... é uma via de mão dupla; a gente vê um ponto positivo e a gente vê sempre um ponto negativo. O ponto positivo é que o professor ele sempre vai se sentir estimulado porque existe uma meta pra ele atingir, uma meta que vai trazer um retorno financeiro pra ele melhor, porque, se ele foi bem durante três meses, quatro meses, se ele desenvolveu um bom trabalho, se ele realmente estipulou umas metas dentro da sala de aula dele, ele conseguiu; é claro que ele vai ficar feliz, porque ele vai conseguir aquela remuneração a mais em seu pagamento [...]. Eu acredito mesmo que seja um incentivo mesmo pro professor que tá ali, como tem também a cobrança para o nosso trabalho e, no final do ano, ter um resultado para a gente continuar. E... eu vejo essa parte mesmo de incentivo, de ajuda'. (PNOL1).

O pagamento através de bônus (BROOKE, 2011; SOARES; HACHEM, 2010) definido pelo desempenho dos alunos contribui para agravar fraudes e desmoraliza ainda mais o ofício do professor, além de ter-se revelado uma medida que não favorece a melhoria do ensino (HOUT; ELLIOTT, 2011; SPRINGER; WINTERS, 2009). No entanto, tais ideias estão sendo replicadas no Brasil pelas secretarias de educação dos estados (MÁXIMO, 2011). Não obstante, associado a isso, o docente sente-se pressionado pelo sucesso da criança nas provas da avaliação externa para a obtenção de bônus ou de remuneração variável em seu salário, o que interfere irremediavelmente na relação entre professor e aluno e sela, muitas vezes, o processo formativo da criança (FREITAS, 2014).

O professor almeja a bonificação, a instituição de ensino busca ter a melhor posição no *ranking* das escolas nota dez do estado para a obtenção da premiação financeira e, por fim, o

sistema educacional do Ceará deseja reconhecimento social e visibilidade no âmbito nacional. Esse *circuito de anseios mercadológicos*⁶² pode ser representado da seguinte forma:

Imagem 13 – Circuito de anseios mercadológicos das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa empírica (2020).

Tal rota caminha em desacordo com o verdadeiro sentido da educação e acaba, não raro, reproduzindo o fracasso escolar, alargando as diferenças sociais, gerando conflitos nas relações escolares, enfim, causando um sem-fim de problemas no processo de ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental.

Em nossa pesquisa, conferimos que as práticas pedagógicas são influenciadas pela lógica do capital e de seu modelo de educação contábil, objetivada na política de responsabilização, representada no Ceará pelo Prêmio Escola Nota Dez, que induz o que ensinar e como ensinar e para quais aprendizagens as escolas de ensino fundamental nota dez do Ceará devem se direcionar. Foi possível verificar essa afirmativa ao tratarmos, nesta seção, dos tipos de aprendizagens validados na rotina das escolas nota dez, da diretriz curricular adotada, do material didático utilizado, dos projetos de leitura e escrita desenvolvidos, das práticas de avaliação da aprendizagem aplicadas, da pedagogia obrigatória, cuja tônica central, nas cinco instituições de ensino investigadas, foi exercitar as operações mentais e os respectivos descritores cotejados nas avaliações externas (Spaee e Prova Brasil), buscando com isso, maximizar a eficiência administrativa da gestão de sala de aula, de escola e de sistema de ensino.

Nessa prospecção, essas escolas que se rendem a essa face obscura da política de responsabilização e correm em busca de altos resultados a qualquer custo tendem, por um

⁶² Termo criado pela autora da tese para explicar o processo de instrumentalização da lógica do capital, configurada pela política *accountability* no sistema educacional, enredada pelo mantra da meritocracia na ritualística do culto ao mérito.

lado, a reprimir os desejos e as necessidades próprias da infância, subjugando-se à lógica mercantilista, produtivista e recompensadora; por outro lado, colocam em risco todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças, desprezando o desenvolvimento metacognitivo e socioafetivo e degradando os valores humanísticos constituídos nas relações sociais dentro do ambiente escolar.

O cenário das vivências das crianças do ensino fundamental (2º ano) do Ceará com as professoras configura-se por afetos enlaçados sob a lógica do capital. Ao padronizar um suposto rendimento como adequado e necessário à sociedade vigente, determina-se um eixo padrão a que todas as crianças dentro da “normalidade” devem atender. Com efeito, aligeiram-se e pressionam-se as crianças a darem respostas que atendam a um padrão de eficácia e de qualidade de ensino. Freitas (2014) compreende que as crianças são geralmente pressionadas a responderem a um ritmo, a uma velocidade e a uma habilidade de leitura padrão designados pelos testes padronizados.

Diante dessa conjuntura, discutiremos a seguir qual o lugar que as crianças do ensino fundamental (2º ano) das escolas de alto rendimento ocupam diante da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez.

7.2 O lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política *accountability* escolar no estado do Ceará

Este tópico é crucial para o desfecho analítico dos achados da pesquisa, pois traz para o centro do debate o *circuito de anseios mercadológicos* da política *accountability* escolar, que é ativado pelo mantra da meritocracia da gestão educacional do estado do Ceará, especialmente por intermédio dos ditos motivacionais e diretivos de recompensas mediante os avanços alcançados nos resultados do Spaece. O culto ao mérito mantém-se vivo no ato da fala dos gestores e professores, tomando espaço, tempo e corpo no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Por conseguinte, esse mantra circula na rotina escolar fortalecendo a subjetivação capitalista⁶³.

⁶³ O capitalismo mundial integrado utiliza-se dos equipamentos coletivos (a escola, a igreja, a mídia, os partidos políticos, as empresas, o próprio Estado, etc.) para se manter funcionando. A subjetividade capitalista pelas representações e valores capitalistas, ou seja, pelos códigos perceptivos, pelos códigos de linguagem, pelos modos de relação interpessoais, etc., modela o ser social. Os processos de subjetivação não são apenas dinamizados pela mídia e as novas tecnologias; as instituições e especialmente a escola de ensino básico contribuem ativamente para a produção de uma subjetividade modelada e modulável (GUATTARI, 1990).

O ideário do Prêmio Escola Nota Dez percorre as escolas nota dez do Ceará pelos sentimentos expressos nas palavras “responsabilidade”, “preocupação” e “cobrança” com relação à titulação de professora nota dez, como demonstram os depoimentos a seguir:

*Eu me sinto com mais **responsabilidade**, porque é o nome da gente que tá em jogo, não é a questão do dinheiro, é o nome em si, o meu nome. É! A escola foi premiada, 2015, professora tal, esse ano era professora tal; não deu certo. Culpa dos alunos? Será? Não. Eu acredito que seja o nome do professor, então eu acredito que é muita **responsabilidade**. (PM1, grifos nossos).*

*É, assim, eu sinto uma **preocupação** grande, que o objetivo da gente é que a turma toda esteja em um nível, mas é impossível, né? A gente sabe que cada criança tem seu tempo de aprendizagem. Tem criança que, quando a gente inicia, logo é leitor de palavras; tem criança que é leitor de texto. Às vezes, a gente tem que trabalhar atividade diversificando pra ver se aquele aluno acompanha, porque, se eu vou e chego trabalhando um texto grande com um aluno que está lendo sílaba, fica complicado, mas dá certo, entendeu? Eu fico muito **preocupada**, mas eu procuro aplicar uma metodologia que dê pra trabalhar o todo e dá certo. (PM2, grifos nossos).*

*Muita **responsabilidade**. Essas crianças são praticamente **responsabilidade** minha. Eu tenho que dar de tudo pra aprender, né, a ler, escrever, compreender, leitura e compreensão. Então, é uma **responsabilidade** muito grande [...]. Assim, é uma **responsabilidade** muito grande, porque o nível da escola não pode baixar, tem que crescer, então você tem que dar de tudo pra conseguir esse prêmio. Então, o Projeto Aluno Nota Dez mostra que os alunos são dez; eles têm que ser dez pra merecer esse prêmio [...]. (PQ1, grifos nossos).*

*É muita, muita **responsabilidade**, até por conta que a nossa escola é escola nota dez já foi avaliada e se saiu bem. E a gente não quer... claro que a gente quer só... cresça, uma preocupação enorme. (PQ2, grifo nosso).*

*Olha, é muita **responsabilidade**, muita, é assim, porque, quando você tá num, numa, claro que tudo que a gente vai fazer a gente tem que procurar uma melhor maneira, tem que procurar trabalhar da forma que realmente é pra ser, mas, quando você é professora de 2º e de 5º ano, eu acho que você tem que ter uma **preocupação** maior ainda, que é o seu nome que tá em jogo, né? [...] não vou deixar de dormir tanto, porque ano passado eu nem dormia de noite direito, né? Aí esse ano a minha expectativa é que eu não tenha tanto... é... tanta insônia; tanta insônia. (PNO2, grifos nossos).*

*As minhas expectativas foram alcançadas; foram, foram alcançadas, foi duro, foi muito trabalhado, muito sofrido, porque a gente sofre igual às crianças, porque elas também são **cobradas**, entendeu? E elas veem e elas ficam nervosas, e a gente é do mesmo jeito, até no dia da prova, a gente fica igualzinha a eles, entendeu? Eu vou resumir em muita **responsabilidade**. (PNO3, grifos nossos).*

*Pois é, eu me sinto, assim, lisonjeada, mas, ao mesmo tempo, me sinto assim, mais... **preocupada** com a, um peso maior, porque eu tenho que... não posso deixar a peteca cair, né? Eu tenho que... fazer jus ao nome da escola, então é por isso, quando a gente, quando a gente tem mesmo serviço pra fazer, a gente se **preocupa**, quando tá lá só por fazer a gente, né? Então, pra mim, é... é uma **responsabilidade**, trabalhar numa escola dessa e manter, né, o nível da escola. (PNO2, grifos nossos).*

*Muita **responsabilidade**. Eu acho que é muita **responsabilidade** você ser, ser vista como aquela pessoa que pode contribuir para a escola ser nota dez. Eu acho que é uma **responsabilidade** grande, porque todos os olhares, todas as visões vão ser pra*

aquela sala. Tudo vai ser voltado pra ela, porque ela vai ser uma sala avaliada, é a sala que pode trazer o prêmio nota dez. (PNOL1, grifos nossos).

*Eu sinto uma **responsabilidade** muito grande, porque a gente... eu mesma trabalho com o meu nome, eu não trabalho com... só pensando em resultado [...]. E eu sempre aprendi que zelar o nome da gente é a melhor coisa que a gente pode fazer. Então, eu trabalho com o Spaece não é pensando no Spaece, não, é pensando no meu trabalho, é pensando na minha linha de trabalho, é pensando no que eu posso melhorar a cada dia.* (PNOL2, grifo nosso).

*Em sentido de como é o... **nós somos cobrados**, esses alunos não podem baixar a proficiência [...], a proficiência no outro ano; pode até continuar com o mesmo, não pode é baixar; o que nós temos de formações também que nos ajuda mais; eu, eu vejo muito também que somos cobrados [...] e **nós cobramos dos alunos** também, que eu digo sempre pra eles que... a cobrança que tem é porque somos cobrados.* (PF2, grifos nossos).

Os sentimentos destacados pelas professoras das escolas de ensino fundamental (2º ano) de alto rendimento do Ceará dizem respeito ao Prêmio Escola Nota Dez, especialmente à expectativa de recebimento e/ou manutenção da titulação de professor nota dez. Observamos que as docentes sentiam-se pressionadas a darem retorno positivo na avaliação do Spaece-Alfa a fim de que a escola recebesse a premiação escolar e elas a bonificação financeira, como se fossem as únicas responsáveis pelo êxito do desempenho discente. As falas descritas mostram claramente o peso que sentiam por serem professoras de 2º ano, uma das séries avaliadas, bem como mostram a ansiedade por não baixarem o nível de proficiência do alunado, além do cuidado iminente em não macular seus nomes na comunidade escolar por conta do fracasso nos resultados do Spaece. Toda essa inquietação emocional gerada pela expectativa em alcançar o mérito escolar da(s) turma(s), conforme depuseram as professoras, ressoa negativamente na saúde mental delas, com indícios de sofrimento, insônia, nervosismo e angústia.

Esse episódio ocorria no contexto das cinco escolas pesquisadas, sendo consolidado pelas relações sociais, tanto na perspectiva intrapessoal como interpessoal, pois, conforme visto nas citações das professoras PNO2, PNO3, PF2, tais indícios acometiam também as crianças que eram avaliadas no Spaece-Alfa. Isso nos remete à premissa de que a avaliação do Spaece é um ato hiper-reconhecido e hipervalorizado, que deixa marcas de desejos, de poder e de reconhecimento no âmbito da escola.

Nessa direção, todo o tecido escolar é atravessado pelo ideário do Prêmio Escola Nota Dez e pela subjetividade capitalista que engendra essa política educacional instituída pela máquina do poder estatal. Por conta disso, o professor funciona como uma espécie de servo do Estado, que dissemina ideais, valores, códigos e competências na formação de personalidades que se enquadrem ao modelo *Homo economicus* ou homem econômico.

As instituições escolares de alto rendimento pesquisadas, através de seus movimentos e práticas institucionais frente à demanda apregoada pelo Prêmio Escola Nota Dez, reforçam a subjetivação capitalista agrupando e distribuindo subjetividades, ora pela individuação do corpo, ora pela preparação do indivíduo para assumir e viver tal subjetividade, corroborando o processo de formação da personalidade infantojuvenil. Mas, como se trata de movimentos e práticas institucionais, há, portanto, um dinamismo construído nas relações históricas sociais, que não ocorre limitado a necessidades de apropriação dos conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e artísticos, mas expande-se em níveis cada vez mais diversos e elevados na vida cotidiana. Segundo Duarte (2013, p. 213), “[...] a função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”.

A cobrança referendada pelas docentes pesquisadas perpassa pelo ambiente escolar por intermédio dos comandos da gestão escolar, que porventura já é recomendada pelo próprio sistema de ensino, via pregação da gestão educacional do estado do Ceará. “*Eu... eu me sinto, não vou dizer, assim: ‘Ai, eu sou mais importante porque eu estou ensinando 5º ano’. Não, em nenhum momento eu sinto, assim, que eu sou mais cobrada [risos]. É de acordo com o que já vem de cima, não é nem só... não é do professor*” (PNOL2).

No *circuito de anseios mercadológicos*, professores e estudantes são tensionados a trabalharem cotidianamente voltados para o crescimento percentual das proficiências avaliadas pelo Spaece com vistas a se colocarem nas melhores posições do *ranking* e conquistarem o Prêmio Escola Nota Dez. Esse circuito, por apresentar um viés mercadológico e meritocrático, tende a desvirtuar o ato educativo e deixar as crianças numa situação de suscetibilidade, destituídas de escolhas, pois suas trajetórias de aprendizagem, como exposto nas seções anteriores, são enquadradas pela *Matrix* do Spaece e pela *pedagogia obrigatória*.

As docentes, em depoimentos, professaram que:

A escola tem uma responsabilidade muito grande, um olhar muito atento na questão desse Prêmio Nota Dez, e a escola tem uma responsabilidade de vir trabalhar com um olhar muito grande, assim, para que as crianças possam melhorar cada vez mais. A minha meta é todos com nota dez, 2º ano [...]. Estar numa escola nota dez. Você está trabalhando numa escola que foi premiada nota dez gera toda uma expectativa. (PM2, grifos nossos).

Ah! Eu espero que atenda às expectativas agora nesse período que é o Spaece, né? Eu estou vindo à tarde, dando o reforço, dividindo a sala em grupos, eu estou vindo pra dar reforço, reforçar! Então, espero um bom resultado, né? Tô me esforçando muito, procurando meios pra chamar a atenção dos alunos na leitura. (PQ1, grifos nossos).

*Ai! Estou confiante que eles se saiam bem; **trabalhamos tanto os simulados**, né, nos preparamos também pra ter mais atenção, não resolver por resolver, pra ter **compromisso com essa avaliação**, porque o aluno, quando tem compromisso, ele se esforça mais. Eu **espero que a gente se saia bem, que os resultados dos alunos sejam bons**. (PQ2, grifos nossos).*

*Bom, a minha expectativa... **o que eu venho fazendo pra eles obterem é só trabalhando, trabalhando tudo, trabalhando os conteúdos, explicando direito pra eles, tentando repassar tudo pra eles**, mas nem toda turma são... se eu disser assim: ‘**Todos os alunos do 5º ano têm o mesmo nível de aprendizado**’. Não têm, né? (PNO3, grifo nosso).*

*De dever cumprido; de dever cumprido. Você entrou naquela missão e você **cumpriu com o seu dever. E ver ele ser nota dez, ser escola nota dez; se a escola é nota dez, se a sua turma é nota dez, então você tá no caminho certo**. (PNOL1, grifo nosso).*

*Todos os anos eu traço uma meta: até junho **eu quero que meus alunos fiquem todos no verde-claro**. Cada turma é diferente da outra, cada ano a gente recebe um desafio, né? (PF2, grifo nosso).*

Os enunciados, especialmente as palavras destacadas, mostram o quanto os docentes anseiam que sua turma conquiste os melhores resultados na avaliação do Spaeece-Alfa. As expectativas levantadas apontam em direção a um modelo de desempenho padronizado e ajustado com base nos pré-requisitos do referido teste. A meta do professor é tornar o aluno nota dez para que a turma alcance proficiência adequada, qualificando, assim, a escola para fins de recebimento do título e da premiação escola nota dez.

Por conta dessa expectativa, o corpo docente reproduz no espaço-tempo do micropoder (da sala de aula) o mantra da meritocracia, que coloca o discente – neste caso, a criança – como indivíduo que precisa ser modelado objetivamente para atender aos requisitos da referida premiação, ou seja, precisa se ajustar ao *standard student*.

Esse modelo de política educacional capitalista incide fortemente na relação entre professor e aluno, porque o Prêmio Escola Nota Dez oferece verba financeira para as escolas de alto desempenho, bem como bonificação monetária aos professores e funcionários, fazendo com que a vontade e o desejo do docente sedentarizem os quereres e a práxis do discente, tornando a criança peça-chave de encaixe para a consumação da premiação escolar.

Com efeito, a criança do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará é tratada como atributo capital que pode gerar custo-benefício institucional. Essa relação mercantilizada é marcada por troca de “fazeres”, mediante o alcance de determinados resultados. É imprescindível pontuar que: “O discurso capitalista, associado ao poder tecnocientificista, produz uma lógica que, ao transformar o sujeito em objeto de consumo, termina por reduzir a economia libidinal à simples fórmula custo-benefício” (PASSONE; ARAÚJO; LEITE, 2019, p. 115). A criança passa a ser alvo da missão aluno nota dez, visto

que seu desempenho na prova do Spaece-Alfa é tributo para ganhar *status*, menção honrosa e premiação financeira, capitalizando, assim, a relação entre professor e aluno. O diálogo a seguir demonstra bem essa situação:

Ontem eu ouvi da minha diretora: 'E aí, como foram os meninos?'. 'Acho que bem'. 'Na Prova Brasil, né?'. 'Ah! Esse ano não importa, o que me importa é o Spaece. O Spaece importa porque dá dinheiro!'. Eu olhei pra ela e disse: 'Ei, isso traz recurso pro município, é importante pra gente'. Ou seja, o foco é o dinheiro. (PQ3).

As crianças são monitoradas quanto ao seu desempenho nas proficiências do Spaece-Alfa através de formulários e quadros expostos nas paredes das salas de aula. Os quadros dos alunos nota dez servem de vitrine midiática para a comunidade escolar no sentido de apresentar ao público local o tipo de discente que se quer ter, ou seja, o modelo de aluno objetivado no contexto das escolas de alto rendimento. A criança – o indivíduo em si – está alienada, imersa na lógica do capital e da política educacional enseja pela instituição, sem elevar-se à condição da individualidade para si. Há um reforço simbólico no imaginário coletivo que aponta para um *standard student*, conforme afirmaram as professoras pesquisadas:

A gente fez um quadro na sala, que é o quadro de motivação. Os alunos que não são leitores ainda, os alunos que leem sílabas, os alunos que leem frases, os alunos que leem textos sem fluência e o texto com fluência. A gente iniciou com a maior lista nos que não são leitor; de lá pra cá, a gente já conseguiu colocar três em leitor de sílaba, três em leitor com texto fluente e a maioria em leitor de frases. Para mim, isso é a motivação e até o fim do ano, se Deus quiser, se depender de mim, vou colocar todos em texto com fluência [...]. O quadro motivador de leitura ele é dividido por cores. De acordo com as cores do Spaece, o vermelho: não leitor; o branco: leitor de sílabas; o amarelo: leitor de palavras; são as cores do Spaece. (PM1; PM3, grifos nossos).

[...] ano passado, quando a gente fez uma culminância, a gente deu umas medalhas... e tinha também uns, uns nomes, eu não vou te dizer com certeza, mas a escola faz um mural, sabe? Na sala, não, nós temos na escola o aluno destaque na escola, de cada... é no final do ano. De cada... é... de certa forma, cada sala tem o seu aluno destaque. [...] aí, no final do ano, cada professor escolhe dois, três ou quatro alunos destaque. É... nós tiramos fotos deles, colocamos, na, na, aqui tem, depois você procura, você encontra. Tem a foto dele como aluno destaque, e eles ganham mimosinho, alguma coisinha que nós, os professores, junto com a direção da escola, nós fazemos. De todas as turmas. (PNO1; PNO2; PNO3, grifos nossos).

Os trechos realçados referem-se diretamente à ideia da política de responsabilização escolar, ancorada nos componentes: avaliação, responsabilização, *publicização* dos resultados e premiação. Tais elementos indicam que o contexto das escolas de ensino fundamental pesquisadas está sob a égide da educação contábil, selecionando os aptos à posição de destaque, a serem agraciados com medalhas de condecorações, consequentemente ofuscando a visão do processo de ensino-aprendizagem da turma em seu coletivo.

As crianças do 2º ano do ensino fundamental que se destacam, que leem com fluência e atendem satisfatoriamente às proficiências exigidas nas áreas de Português e Matemática são protagonistas de uma história forjada pela maquinaria do poder, bem como aliciadas pelo servo da produção de conhecimentos nas instituições de ensino, o professor.

E o que dizer da situação das crianças que não estão localizadas na escala de proficiência verde-escura nos quadros de *ranqueamento* das escolas nota dez de ensino fundamental (séries iniciais) do Ceará? Essas crianças correm o risco de ser estigmatizadas e marginalizadas. A exposição classificatória dos resultados de desempenho educacional acarreta tensões no cotidiano da sala de aula, gerando, muitas vezes, *bullying* entre os colegas da turma, descontentamento, desinteresse, acirramento de competições, individualismo e uma série de sentimentos que pode ocasionar baixa autoestima no educando.

Em outro fluxo, vamos ter o ideário do Estado, objetivado pelo professor, rendendo-lhe bônus financeiro, *status* e ego inflado. A exclusão e a marginalização da criança com déficit nos resultados de desempenho, provenientes do *frisson* avaliativo e da expectativa pelas melhores posições na premiação escolar, passam despercebidas e sem importância no processo educativo. Nesse contexto, a percepção docente é tendenciosa e unilateral, conforme mostram as falas a seguir:

Valorização, né, valorização; você melhora a autoestima. De você ter reconhecimento do seu próprio trabalho, né, ter o olhar voltado para você, outros se espelham em você, né, experiência que você tem em sala de aula para passar para os outros também o que você fez, o que a gente faz para chegar isso, né? (PM3).

A gente tem o dez como dez de bom, né, então é muito gratificante pro professor que foi premiado, a gestão e tudo que você se saiu bem, a sua escola se saiu bem com esse prêmio, teus alunos foram bem, porque é também o teu retrato que está lá fora por intermédio dos alunos, que foi o teu conhecimento que você passou que ele conseguiu dar uma resposta boa com esse título escola nota dez. (PQ2).

A educação contábil fluente nas escolas de alto rendimento do Ceará, como já tratamos anteriormente, volta-se sobremaneira para os resultados nas avaliações externas, inclusive com trabalho educativo sistêmico, o qual modela o que aprender e, por conseguinte, o como e o para que ensinar. Se atentarmos para os depoimentos a seguir, veremos claramente o quanto a criança é utilizada como um artefato para a absorção de conceitos, códigos e competências inerentes ao modelo capitalista de ser e estar no mundo.

*Ah! A gente trabalhando em cima direto de simulados, focando mesmo, **todo professor de todas as disciplinas focam no Spaece**, então não é só de Português ou de Matemática, são todos os professores que se unem pra aquele mesmo objetivo, pra ajudar o aluno [...]. E nas aulas mesmo. Às vezes, um professor de História*

pode muito bem trabalhar um simulado. Todos se unem com um mesmo objetivo: ajudar os alunos na leitura e compreensão. A partir de agosto que começa mais... (PM1, grifo nosso).

Já tô trabalhando simulados. Toda semana tem um simulado. Aplico um simulado, aí corrijo com a coordenadora, aí no outro dia eu volto e vou trabalhar em cima daquelas questões que têm dificuldade, aí passo atividade relacionada, no próprio turno pra gente focar no Spaece, leitura, compreensão, interpretação [...]. Já vinha fazendo: já desde agosto a gente vem. Aí o simulado é semanal. Às vezes, é mais de um por semana, dois: Português e Matemática. (PQ1, grifo nosso).

*Diante das limitações que eu tinha em sala, de dificuldade de aprendizagem dos alunos fora de nível, nível de leitura, nível de escrita, foi se trabalhando de forma paralela a todo nosso currículo a questão das provas externas, aí o que foi que eu fiz: **fiz um levantamento de vários simulados para aplicar com essas crianças**, e não só aplicar, acho que a diferença está exatamente na exploração dessas questões que são trabalhadas, que são cobradas nessa prova do Spaece [...]. Então, eu vim fazendo esse trabalho de aplicação de simulados, de correções, de compreensão, fazendo sempre um link com os conteúdos que estavam sendo cobrados no currículo e que são cobrados nessa prova. **Eu trabalhei 303 questões com eles, contadinha de uma a uma** [...]. Muitas vezes, eu tirava xérox na minha casa, com o meu dinheiro, pra eles porque seria minha contribuição pra vida deles. (PQ3, grifos nossos).*

Fica evidente que o processo de ensino-aprendizagem das escolas de alto rendimento pesquisadas é operacional, ajusta-se à política de responsabilização que o estado do Ceará aplica via Prêmio Escola Nota Dez; por conta disso, o resultado do desempenho da criança do 2º ano do ensino fundamental é considerado um *numerário* ou uma *moeda* corrente que no imaginário coletivo representa o capital intelectual que o sistema produz. Daí se explica a obsessão dos professores e gestores escolares para trabalharem sistematicamente os simulados do Spaece-Alfa e seus descritores para aquilatar o ato educativo. A partir desse entendimento, a criança é tida como um objeto passivo que precisa ser preparado, formatado e configurado para ter maior valor no âmbito da política *accountability* escolar.

Nessa circunstância, a criança é considerada um numerário que vale a conquista do título de professor e de escola nota dez. “*Quem trabalha com turma de séries iniciais, como 1º e 2º ano, a gente não tem o direito de tá sentado, porque, assim, aqui no município, a gente é preparado pra dar resultados*” (PQ2). A premissa de maximizar o rendimento escolar dos educandos para obter melhor rentabilidade distancia-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança que respeita a maturidade e o ritmo da aprendizagem infantil, bem como as necessidades e os desejos do aprendiz.

Assim, o outro é sempre marginalizado e excluído, mesmo quando capturado pelo discurso da inclusão. O outro é narrado por discursos que se pretendem globais, embora constituídos por fragmentos, repletos de lacunas e configurados exatamente na ausência do sujeito; a narrativa é tecida como parte das relações assimétricas de poder, destituindo os sujeitos diferentes da condição de narradores de si mesmos. (ESTEBAN, 2008, p. 15).

Causa-nos mal-estar conferir que são reduzidas à posição de “objeto” passivo, estimuladas a se acomodarem ao processo de ensino-aprendizagem e pressionadas a responderem à demanda da “eficácia escolar”. Isso ficou evidente nas práticas de aliciamento com recompensas e premiações. A ênfase na avaliação e nas provas externas distorce as finalidades da educação, porque nega o direito de aprendizagens, impõe um ideal de aluno e de criança, bem como não prevê o social e o afetivo da criança. É cada vez mais frequente:

[...] tomar a avaliação por notas, exames, testes, controles, verificações, balanços. Entretanto, essas verificações, constatações e medidas são praticadas há alguns séculos e, ainda que cumpram bem alguns objetivos, não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas. Por isso, vêm de há muito tempo sofrendo críticas de importantes educadores. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Em suma, há um descompasso sobre a verdadeira razão de educá-las. É preciso dar voz às crianças ou falar em favor delas. Urge tornar visível a crítica realidade dos fins que movem a educação infantojuvenil do estado do Ceará.



HÉLICE 8

8 À GUIA DE CONCLUSÃO: O PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2º ANO) DO ESTADO DO CEARÁ

Findamos o escrito desta tese convictos de que trilhamos uma trajetória de pesquisa riquíssima, tanto pela oportunidade de cotejar dados e informações qualitativas acerca da política *accountability* escolar no Ceará, que compõe uma das matrizes de gestão educacional mais importantes do estado, quanto pela possibilidade de conhecer em lócus, nos cinco pontos geográficos da região, a realidade das instituições de alto rendimento intituladas de “Escolas Nota Dez”. Essa experiência rendeu múltiplas aprendizagens, não só no campo acadêmico como também na seara profissional e pessoal. Tais conhecimentos apreendidos não cabem numa edição de trabalho de doutorado; aqui foi possível deixar registrado um recorte da totalidade desta caminhada a fim de que os leitores, especialmente gestores e professores, possam refletir e rever práticas de gestão educacional e escolar, bem como práticas pedagógicas das escolas para a superação do modelo de educação contábil e, por conseguinte, implementação de uma educação humanística, inclusiva.

Vale considerar que as conclusões descritas são oriundas da correlação entre uma pesquisa bibliográfica vasta e uma pesquisa empírica aprofundada, suscitada das análises proferidas à luz da hermenêutica *gadameriana*, especialmente da intersubjetividade e da fusão de horizontes. Consoante Gadamer (1997, p. 366):

[...] cada época entende um texto transmitido de uma maneira peculiar, pois o texto constitui parte do conjunto de uma tradição pela qual cada época tem um interesse objetivo e na qual tenta compreender a si mesma. O verdadeiro sentido de um texto, tal como este se apresenta a seu intérprete, não depende do aspecto

puramente ocasional que representam o autor e o seu público originário. Ou, pelo menos, não se esgota nisso. Pois este sentido está sempre determinado também pela situação histórica do intérprete e, por consequência, pela totalidade do processo histórico.

Nesse caso, o leitor, ou melhor, o intérprete, para captar o verdadeiro sentido deste texto, deve entender que ele não se esgota aqui e que sua compreensão está relacionada à situação histórica de cada leitor que se debruça sobre ele. Então, o verdadeiro sentido não se restringe ao aspecto ocasional, uma vez que a totalidade do processo histórico de cada um de nós vai interferir na nossa interpretação. De posse desse preceito, apresentamos nossas considerações finais buscando responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos deste estudo.

Partimos da questão de como se caracteriza a relação social construída no macrocontexto da política *accountability* do estado do Ceará para o microespaço da sala de aula e suas implicações na subjetividade da criança. Para responder a esse questionamento, percorremos três caminhos, os quais serão descritos nos parágrafos subsequentes.

O *primeiro caminho* atentou para investigar a percepção das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará a respeito da escola, do ensino e do ato de ler, por meio do qual chegamos à conclusão de que a subjetividade pode ser apreendida pela criança a partir das condições objetivas do ensino, por isso as relações vivenciadas no ambiente escolar e o processo educativo fazem-se construtores de experiências afetivas e reflexivas, capazes de produzir significados singulares e coletivos. A relação entre professor e aluno, por intermédio da ação educativa, constitui ideias, crenças, valores e condutas no cotidiano escolar, que, quando internalizadas, influenciam o nosso modo de pensar o mundo; o nosso modo de sentir e agir no mundo.

Observamos que as crianças identificaram a importância da escola para aprenderem a ler, escrever, estudar, brincar, ter educação, respeitar as pessoas e ter disciplina. A respeito do ensino, nas cinco escolas nota dez que pesquisamos no estado do Ceará, verificamos que as crianças do 2º ano do ensino fundamental aprendem a ler na faixa etária regular dessa etapa da escolarização, com raríssimas exceções, demonstrando haver um trabalho docente focado e objetivado para que as crianças adquiram a habilidade leitora a contento nessa etapa da escolaridade.

Buscamos investigar como cada escola visitada vem desenvolvendo seus projetos educativos, motivo por que iremos descrever alguns e apresentar os dados obtidos com vistas a constatar em que ponto se identifica o propósito preponderante do ensino e dos valores

sociais que são enaltecidos no cotidiano das instituições de ensino fundamental (2º ano) das escolas nota dez do Ceará.

No caso do estado do Ceará, os projetos de leitura que estão sendo desenvolvidos funcionam como um *buffet curricular de gêneros textuais* seguindo a *Matrix* do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (Spaace-Alfa). Os depoimentos dos pesquisados apontaram que nas escolas de alto rendimento a gestão escolar e a de sala de aula comungam de propósitos bem explícitos, tempo destinado à leitura e à produção textual, estudos dos gêneros e habilidades para preparar as crianças a terem fluência leitora, com foco nas avaliações externas da secretaria municipal e estadual. As escolas nota dez utilizavam um quadro de acompanhamento individual acerca das habilidades técnicas de leitura das crianças, mensurando o nível de leitura e avaliando a quantidade de palavras lidas, a entonação, a velocidade, o ritmo e a precisão em tempo cronometrado.

A ideia de *letramento balanceado* concebida por Ravitch (2011) parece ter sido replicada nas escolas de alto rendimento do Ceará, o que nos remete a uma espécie de programa pautado em estratégias de leitura e escrita e de ensino para praticá-las e ensiná-las. Em síntese, o modelo das atividades e projetos de leitura visa sobretudo aumentar o desempenho acadêmico no teste do Spaace; a dependência perigosa da testagem, embora seja uma alavanca prática e rápida para alcançar vantagens nos escores, nas proficiências, nos resultados, no *ranking*, na premiação escolar, não garante a aprendizagem dos estudantes nem determina ser uma educação de qualidade.

Identificamos também em algumas dessas escolas de alto rendimento a presença de quadros de monitoramento do padrão de desempenho em Língua Portuguesa das crianças, que é dividido por cores, de acordo com as proficiências da avaliação do Spaace-Alfa; para cada cognição desenvolvida, inscrevem-se os nomes das crianças. O sentido que se dá à cor verde-escura no quadro de proficiências do Spaace-Alfa para as crianças de uma das instituições pesquisadas, a Escola Vermelha, está associado à vitória, ao sucesso e à premiação escolar. Em nossa compreensão, apontar o verde-escuro como algo de que não se gosta na escola nos passa a ideia de que as crianças temem não atingir essa cor, ou melhor, essa escala de proficiência, que representa o patamar de *standard student*. Assim, não atingir esse topo gera o sentimento de fracasso que acompanha esse signo e seu significado no ambiente escolar. O quadro dito motivacional, configurado pela disposição das cores e das crianças respectivamente representadas, apresenta nitidamente uma hierarquização dos estudantes mediante o nível de proficiência leitora alcançado na avaliação do Spaace-Alfa e revela a presença da meritocracia no processo educativo.

O *segundo caminho* diz respeito aos sentimentos das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará acerca da prova, do prêmio e do castigo. Detectamos sucintamente que: as crianças demonstraram reconhecer as avaliações externas (Programa de Alfabetização na Idade Certa [Paic] e Spaece) na referida unidade escolar, especialmente o Spaece-Alfa, que serve de referência para todo o processo educativo, tendo como condicionantes a promessa de prêmios ou brindes como recompensas ao êxito no desempenho, bem como castigos ou punições para os que não alcançam a expectativa projetada.

A prática de gratificar os alunos em decorrência de êxito nas atividades escolares, como também pelo comportamento atitudinal, é recorrente. Esse dispositivo faz parte da meritocracia no processo de ensino-aprendizagem; para cada objetivo atingido no processo educativo, as crianças do 2º ano do ensino fundamental são agraciadas com recompensas, reforçando o *culto ao mérito*. Nessas escolas, o culto ao mérito ocorre porque as instituições de ensino projetam um ideal de aluno nota dez, isto é, cogitam um *standard student*, que representa a excelência estudantil, a qual deve ser seguida como padrão. O culto ao mérito nas escolas nota dez pesquisadas costuma ser ativado tanto pelo sermão da recompensa quanto pelos controles aversivos, que colaboram para potencializar pensamentos, posturas e comportamentos disciplinares.

O sermão da recompensa é proferido por parte da comunidade educativa, sendo dito veementemente pelos professores no cotidiano escolar. Os controles aversivos são comumente utilizados nas cinco escolas de alto rendimento pesquisadas: professores e pais das crianças do 2º ano do ensino fundamental validam certo modelo de aluno a partir de ameaças, contenções e advertências.

O culto ao mérito se propaga por meio do sermão da recompensa e dos controles aversivos. Tais elementos funcionam como um *mantra da meritocracia* que a comunidade educativa evoca para atingir um estado de *standard student* e seguir uma ritualística a fim de alcançar o ápice dos resultados na avaliação do Spaece-Alfa e, por conseguinte, conquistar o título e a premiação monetária de escola nota dez. Essa realidade está presente nas escolas nota dez pesquisadas. O culto ao mérito tende a gerar problemas no processo formativo das crianças, as quais costumam associar o sentimento de tristeza à cor verde-escura, reforçando o pressuposto de que a simbologia do quadro de proficiências do Spaece-Alfa tem influências sobre as emoções e os sentimentos das crianças.

Constatamos que, nas relações de poder ou de micropoderes constituídas no ambiente escolar, os professores exercem domínio sobre os educandos, tendo a avaliação como instrumento disciplinador para impor aos estudantes comportamentos, conhecimentos e práticas que eles idealizam como adequados. Numa ordem psicológica, os docentes costumam assumir e expressar seu poder de autoridade na vida cotidiana de seus aprendizes. Nesse contexto, acabam negando a importância da afetividade, o que contradiz o que defende Wallon (1975), quem assevera que é preciso considerar as emoções no processo de desenvolvimento humano, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os atos examinativos passam a ocupar um lugar de castigo, punição e violência corporal no seio familiar, sendo as crianças pressionadas a processos emocionais que as fazem ter medo da prova, isto é, das consequências geradas pelos seus resultados. O castigo corporal exercido pela família tende a disciplinar as crianças no ambiente escolar, tornando-as submissas, cada vez mais, ao processo produtivo de aprendizagem baseado em resultados de desempenho e recompensa. Tais padrões de comportamento, formatados através da ameaça do castigo e da recompensa, são dispositivos que qualificam saberes, valores, sentimentos e emoções que as crianças devem assumir na vida social. É importante salientarmos, conforme Wallon (1975), que, nesta idade que se encontram as crianças do 2º ano, que ainda é o período inicial da vida, a afetividade, a motricidade e a inteligência estão indissociavelmente integradas, portanto trata-se de um período de fundamental importância para a formação da pessoa humana e sua vida em sociedade.

O *terceiro caminho* percorrido foi quanto à vivência das crianças do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará com os docentes: afetos enlaçados sob a lógica do capital. Partimos do pressuposto de que, no mundo dominado pelo capitalismo, a escola está também sob a influência do capital, assim o ideário do capital, o qual defende a produtividade, a eficácia, a eficiência e a meritocracia, traz para o centro das ações pedagógicas na escola e em sala de aula a gestão empresarial, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a qualificação profissional e a adequação às exigências do mercado (HORTA NETO; YANNOULAS, 2012; PASSONE, 2014b).

Verificamos que as escolas de alto rendimento investem toda a sua energia de trabalho para formatar um aluno nota dez, como um *standard student* a ser atingido pelas crianças, que deverão corresponder às demandas da política *accountability* escolar e da racionalidade epistêmica da lógica formal, representadas pela medida e pelo valor de custo-benefício próprio da educação mercantilizada. Nessa perspectiva, para ser aluno nota dez,

contabiliza-se saber ler, interpretar, resolver questões de Matemática, realizar tarefas, ser bem-comportado, fazer a prova e obter rendimento adequado nela.

Nas escolas pesquisadas, a concepção dos professores a respeito do comportamento está associada diretamente a disciplinamento do corpo, dos sentidos, do pensamento e das ações cotidianas escolares dos estudantes. No ambiente escolar, o professor, na posição de substituto dos pais, estimula atitudes e, por conseguinte, valores sociais para satisfazer suas necessidades funcionais, favorecendo o modelo de ensino-aprendizagem, bem como objetivando alcançar melhores resultados educacionais. Tais atitudes e valores são enaltecidos pelos professores do 2º ano do ensino fundamental do Ceará a partir de artifícios ditos pedagógicos com o desígnio de motivar a turma a alcançar o reconhecimento da imagem predestinada de aluno nota dez.

Professores utilizam dispositivos *pedagógicos às avessas* como meios de intimidar e conter condutas indesejáveis. Exemplos disso são: desenhos de estrelinhas e carinhas feitas pelos docentes nos cadernos escolares dos educandos representando eficácia escolar, desligamento das luzes na ocasião em que as crianças fazem barulho na sala de aula, restrição da participação dos aprendizes nos tempos de recreios por conta da não realização da tarefa e ameaça às crianças que forem malcomportadas para irem falar com o diretor. Tais práticas de controles aversivos buscam certo condicionamento para que as crianças atendam prontamente aos comandos dos seus professores com o objetivo de corroborarem a intenção docente de obter estudantes disciplinados, tementes às regras escolares e aos “mestres”.

É importante considerar que o docente, cada vez que utiliza um mecanismo para condicionar o estudante a dar certa resposta, não somente objetiva uma reação eficaz da propositura idealizada, mas sobretudo estimula a constituição da subjetividade capitalista, enredada nas tramas da lógica do capital. Esse mecanismo da cultura escolar das instituições de alto rendimento do 2º ano do ensino fundamental do Ceará, gerida principalmente pelos professores em suas salas de aula, impregna ideias, crenças e valores alienados ao modelo de educação *neotecnista* e mercantil (SAVIANI, 2008).

Outro achado da pesquisa é o de que as docentes de 2º ano das escolas de ensino fundamental de alta *performance* do Ceará realizam cotidianamente atividades escolares voltadas para o exercício dos descritores das avaliações externas (Spaee e Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb]) nas áreas de Português e Matemática, desenvolvendo um modelo de aprendizagem unilateral, memorístico, assimilativo, com vistas a intensificar a apreensão dos conteúdos curriculares e das operações mentais que serão avaliadas.

Com relação às escolas de melhor desempenho no *ranking* do estado do Ceará, independentemente de sua localização geográfica, utilizavam material didático sempre com ênfase nas habilidades de leitura, compreensão e gêneros textuais, prevalecendo conteúdos programáticos, habilidades intelectuais e atividades embasadas na avaliação externa (Spaace-Alfa). Desse modo, o trabalho pedagógico nas escolas nota dez vem sendo realizado através de livros didáticos, Testes Diagnósticos (TDs), provas passadas, simulados das avaliações externas e material complementar, todos adaptados à *Matrix* do Spaace. Essa realidade educacional emerge de uma educação produtivista voltada para as competências essenciais, fazendo uso de novas formas de avaliação externa como dispositivos de controle da eficiência dos estabelecimentos de ensino público no país.

O uso do material escolar associado às práticas pedagógicas, como os projetos que são desenvolvidos nas escolas, reforça para quais aprendizagens as escolas de ensino fundamental (2º ano) do Ceará se direcionam, visto que evidenciam conceitos, operações mentais, conhecimentos e habilidades inerentes aos códigos da cultura hegemônica, uma vez que a ideologia da cultura dominante consolida-se em formas, conteúdos e representações simbólicas em todo o processo educacional, seja por meio do material didático, do currículo prescritivo e vivido, da avaliação da aprendizagem, seja por meio também das práticas pedagógicas e sua valoração.

As práticas docentes tendem a distanciarem-se de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, que respeita a maturidade e o ritmo da aprendizagem infantil, bem como as necessidades e os desejos do aprendiz, pressupostos defendidos pelos interacionistas.

Em cada uma dessas escolas de alto rendimento escolar, identificamos o uso da avaliação escolar como um dispositivo voltado para a gestão de resultados da escola e da rede municipal de ensino, como também para a responsabilização do professor na condução da melhoria do desempenho discente nos testes padronizados. Esse fato denota claramente que o estado do Ceará, através da política *accountability* escolar, vem fortalecendo a tecnocracia quando postula a avaliação de sistemas de ensino municipais a serviço do pragmatismo e utilitarismo evidenciados nos diagnósticos e protocolos de avaliação municipal das escolas, nas avaliações ditas formativas, provas bimestrais com atribuição de pontos, recompensas por atingir as metas estipuladas, observações e monitoramento das aulas dos professores, objetivando prioritariamente maximizar a eficiência administrativa no sentido de obter melhor *performance*, alta posição no *ranking* do estado e maior visibilidade do sistema de ensino municipal e estadual no contexto midiático.

O tom empresarial permeia a gestão dos sistemas municipais de ensino do Ceará, reduzindo as práticas avaliativas à fórmula de custo-benefício, ou seja, ao plano das exigências da política de responsabilização e de premiação escolar, que implica sobretudo a (de)formação do sujeito escolar, cujo valor se mensura não mais por seus valores subjetivos, mas por sua rentabilidade, materializada nos resultados dos testes, provas, simulados e avaliações pré-programadas.

Essa constatação é o cerne desta tese de doutoramento, pois se alinha a conteúdo à nossa hipótese de que a cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, acaba repercutindo na ação pedagógica, de modo que a escola e sua equipe escolar, durante todo o ano letivo, cultuam o mérito, ou seja, empreendem esforços com o propósito de instruir o aluno para alcançar a *performance* de excelência explicitada nos descritores do Spaece e, por conseguinte, serem agraciadas com as premiações e recompensas financeiras. A equipe escolar é emanada pelo mantra da meritocracia para que *alcance melhores resultados no Spaece-Alfa e garanta sua bonificação financeira*.

O professor almeja a bonificação; a instituição de ensino busca ter a melhor posição no *ranking* das escolas nota dez do estado para a obtenção da premiação financeira; e, por fim, o sistema educacional do Ceará deseja reconhecimento social e visibilidade em âmbito nacional. Tal rota caminha em desacordo com o verdadeiro sentido e fins da educação e acaba, não raro, reproduzindo o fracasso escolar, alargando as diferenças sociais, gerando conflitos nas relações escolares, enfim, causando um sem-fim de problemas no processo de ensino-aprendizagem das crianças do ensino fundamental.

No *circuito de anseios mercadológicos*, professores e estudantes são tensionados a trabalharem cotidianamente voltados ao crescimento percentual das proficiências avaliadas pelo Spaece com o propósito de se colocarem nas melhores posições do *ranking* e conquistarem o Prêmio Escola Nota Dez. Esse circuito, por apresentar um viés mercadológico e meritocrático, tende a desvirtuar o ato educativo e deixar as crianças numa situação de suscetibilidade, destituídas de escolhas, pois suas trajetórias de aprendizagem, como exposto nas seções anteriores, são enquadradas pela *Matrix* do Spaece e pela *pedagogia obrigatória*.

Outra questão basilar a que buscamos responder neste estudo de doutoramento foi qual o lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam diante da política *accountability* escolar representada pelo Prêmio Escola Nota. Nesse aspecto, conferimos que as práticas pedagógicas são influenciadas pela lógica do capital e de seu modelo de educação contábil, objetivada na política de responsabilização, representada no Ceará pelo Prêmio

Escola Nota Dez, que induz o que ensinar, como ensinar e para quais aprendizagens as escolas de ensino fundamental nota dez do Ceará devem se direcionar. Foi possível verificar essa afirmativa ao tratarmos dos tipos de aprendizagens validados na rotina das escolas nota dez, da diretriz curricular adotada, do material didático utilizado, dos projetos de leitura e escrita desenvolvidos, das práticas de avaliação da aprendizagem aplicadas, da pedagogia obrigatória, cuja tônica central, nas cinco instituições de ensino investigadas, foi exercitar as operações mentais e os respectivos descritores cotejados nas avaliações externas (Spaace-Alfa e Prova Brasil), buscando, com isso, maximizar a eficiência administrativa da gestão de sala de aula, de escola e de sistema de ensino.

Observamos que os docentes sentem-se pressionados a darem retorno positivo na avaliação do Spaace-Alfa a fim de que a escola receba a premiação escolar e eles recebam a bonificação financeira, como se fossem os únicos responsáveis pelo êxito do desempenho discente. As falas descritas mostram claramente o peso que sentem por serem professores de 2º ano, uma das séries avaliadas, bem como mostram a ansiedade por não baixarem o nível de proficiência do alunado, além do cuidado iminente em não macular seus nomes na comunidade escolar por conta do fracasso nos resultados do Spaace. Toda essa inquietação emocional gerada pela expectativa em alcançar o mérito escolar da(s) turma(s) gera conflitos, tensões e certa pressão no cotidiano escolar.

Nessa direção, todo o tecido escolar é atravessado pelo ideário do Prêmio Escola Nota Dez e pela subjetividade capitalista que engendra essa política educacional instituída pela máquina do poder estatal. Por conta disso, o professor funciona como uma espécie de servo do estado, que dissemina ideais, valores, códigos e competências na formação de personalidades que se enquadrem ao modelo *Homo economicus* ou homem econômico.

Os docentes anseiam que sua turma conquiste os melhores resultados na avaliação do Spaace-Alfa. As expectativas levantadas apontam em direção a um modelo de desempenho padronizado e ajustado com base nos pré-requisitos do referido teste. A meta do professor é fazer com que o seu estudante seja um aluno nota dez, de modo que a turma alcance proficiência adequada, qualificando, assim, a escola para fins de recebimento do título e da premiação escola nota dez. Por conta dessa expectativa, o corpo docente reproduz no espaço-tempo da sala de aula o mantra da meritocracia, que coloca o discente – no caso, a criança – como indivíduo que precisa ser modelado objetivamente para atender aos requisitos da referida premiação, ou seja, precisa se ajustar ao *standard student*.

As instituições escolares de alto rendimento pesquisadas, através de seus movimentos e práticas institucionais frente à demanda apregoada pelo Prêmio Escola Nota Dez, reforçam a subjetivação capitalista agrupando e distribuindo subjetividades, ora pela individuação do corpo, ora pela preparação do indivíduo para assumir e viver tal subjetividade, corroborando o processo de formação da personalidade infantojuvenil.

Nessa prospecção, essas escolas que se rendem a essa face obscura da política de responsabilização e correm em busca de altos resultados a qualquer custo tendem, por um lado, a reprimir os desejos e as necessidades próprios da infância, subjugando-se à lógica mercantilista, produtivista e recompensadora; por outro lado, colocam em risco todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças, desprezando seu desenvolvimento metacognitivo e socioafetivo e degradando os valores humanísticos constituídos nas relações sociais dentro do ambiente escolar. A criança passa a ser alvo da missão aluno nota dez, visto que seu desempenho na prova do Spaece-Alfa é tributo para ganhar *status*, menção honrosa e premiação financeira, capitalizando, assim, a relação entre professor e aluno.

As crianças são monitoradas quanto ao seu desempenho nas proficiências do Spaece-Alfa através de formulários e quadros expostos nas paredes das salas de aula. Os quadros dos alunos nota dez servem de vitrine midiática para a comunidade escolar no sentido de apresentar ao público local o tipo de discente que se quer ter, ou seja, o modelo de aluno objetivado no contexto das escolas de alto rendimento.

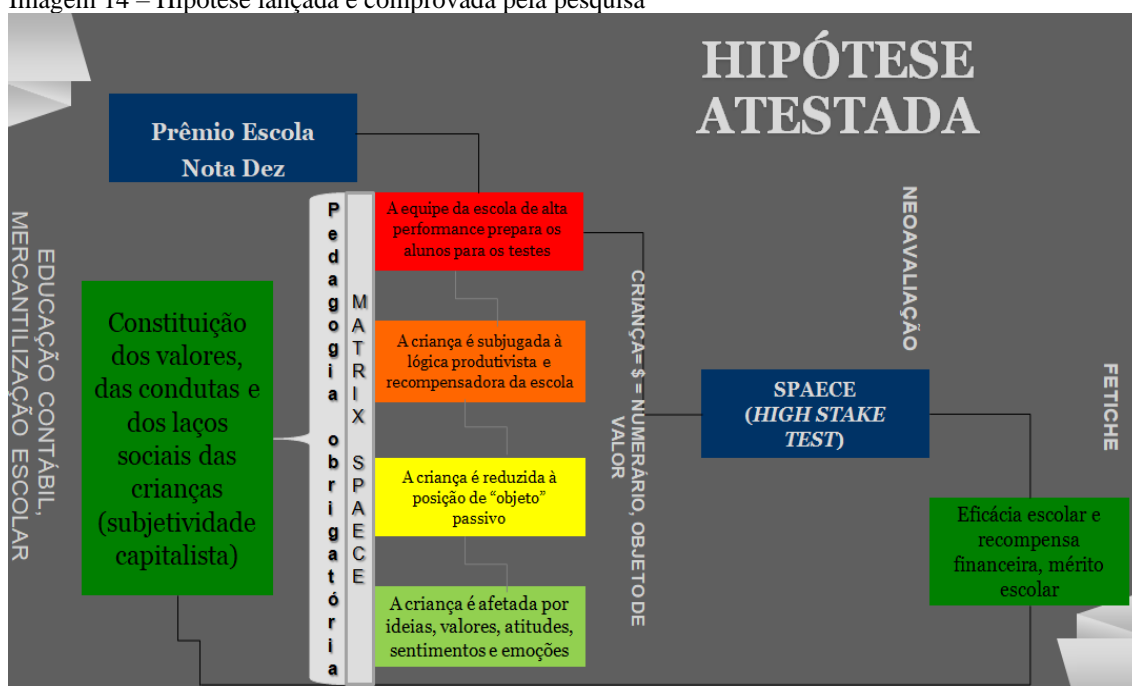
As crianças do 2º ano do ensino fundamental que se destacam, que leem com fluência e atendem satisfatoriamente às proficiências exigidas nas áreas de Português e Matemática são protagonistas de uma história forjada pela maquinaria do poder, já as crianças que não estão localizadas na escala de proficiência verde-escura nos quadros de *ranqueamento* das escolas nota dez de ensino fundamental (séries iniciais) do Ceará correm o risco de ser estigmatizadas e marginalizadas. A exposição classificatória dos resultados de desempenho educacional acarreta tensões no cotidiano da sala de aula, gerando, muitas vezes, *bullying* entre os colegas da turma, descontentamento, desinteresse, acirramento de competições, individualismo e uma série de sentimentos que pode ocasionar baixa autoestima no educando.

Em outro fluxo, vamos ter o ideário do Estado, objetivado pelo professor, rendendo-lhe bônus financeiro, *status* e ego inflado. A exclusão e a marginalização da criança com déficit nos resultados de desempenho, provenientes do *frisson* avaliativo e da expectativa pelas melhores posições na premiação escolar, passam despercebidas e sem importância no processo educativo.

Fica evidente que o processo de ensino-aprendizagem das escolas de alto rendimento pesquisadas é operacional, ajusta-se à política de responsabilização que o estado do Ceará aplica via Prêmio Escola Nota Dez; por conta disso, o resultado do desempenho das crianças do 2º ano do ensino fundamental é considerado, em muitos casos, um *numerário* ou uma *moeda* corrente que no imaginário coletivo representa o capital intelectual que o sistema produz. Daí se explica a obsessão dos professores e gestores escolares para trabalharem sistematicamente os simulados do Spaece-Alfa e seus descritores para aquilatar o ato educativo. A partir desse entendimento, a criança ocupa o lugar de objeto passivo que precisa ser preparado, formatado e configurado para ter maior valor no âmbito da política *accountability* escolar.

Com o fito de darmos desfecho ao nosso estudo, identificamos claramente que o propósito da educação das crianças do 2º ano do ensino fundamental no estado do Ceará está condicionado à política *accountability* escolar, representada principalmente pelo Prêmio Escola Nota Dez. O ideário dessa política cristaliza-se no processo pedagógico através do *circuito de anseios mercadológicos* desvirtuando o ato educativo para bem econômico, com isso a constituição da subjetividade das crianças sofre fortes influências da representação dos valores do capital. A subjetivação capitalista tende a modelar o ser social. Nossa hipótese foi comprovada, conforme mostra a Imagem 14.

Imagem 14 – Hipótese lançada e comprovada pela pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020).

A cultura produtivista e de reconhecimento do mérito da política *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, reverbera na ação educativa, de modo que a escola e sua equipe escolar, durante todo o ano letivo, empreendem esforços com o propósito de instruírem o aluno para alcançar a *performance* de excelência explicitada nos descritores do Spaece e, por efeito, serem reconhecidas e agraciadas com a premiação em dinheiro.

Nessa perspectiva, a criança que se encontra em fase de formação e constituição de sua subjetividade e identidade é reduzida à posição de “objeto” passivo, estimulada a se acomodar ao processo de ensino-aprendizagem e pressionada a responder à demanda da “eficácia escolar”. Em decorrência disso, os desejos e as necessidades próprios da infância são colocados em segundo plano e/ou reprimidos. As crianças, subjugadas à lógica produtivista e recompensadora da escola concernente à política de responsabilização, acabam sendo afetadas por ideias, valores, atitudes, sentimentos e emoções.

Concluimos que o Prêmio Escola Nota Dez reforça práticas pedagógicas meritocráticas, competitivas e seletivas e atribui significados, à luz da lógica do capital, que são socialmente valorizados, produzindo efeitos na subjetivação dos valores, das condutas e dos laços sociais das crianças das escolas de alto rendimento do ensino fundamental (2º ano) do estado do Ceará.

No entanto, cabe pontuarmos que, conforme Duarte (2013, p. 203), “[...] o homem não é uma cera modelada passivamente por meio natural e social”. Como se trata de movimentos e práticas institucionais, há, portanto, um dinamismo construído nas relações históricas sociais que não ocorre limitado a necessidades de apropriação dos conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e artísticos, mas expande-se em níveis cada vez mais diversos e elevados na vida cotidiana.

O trabalho educativo escolar precisa ser movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si. Nessa direção, é preciso superar o modelo de *ensinagem* que forma de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade – a educabilidade.

A formação de nossas crianças não irá melhorar se nós continuarmos a focar apenas a leitura, a matemática, os testes como um meio de decidir o destino dos estudantes, professores, diretores e escolas, enquanto ignorarmos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação, tampouco o processo formativo irá produzir homens e mulheres preparados para projetar novas tecnologias, realizar descobertas científicas ou

desempenhar feitos de engenharia. Nossas crianças e jovens não estarão preparados para responsabilidades da cidadania em uma democracia.

A pedagogia histórico-crítica entende que é necessária a apropriação do conhecimento clássico na escola – conhecimento e compreensão –, que não se limite ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. O indivíduo precisa se apropriar de conhecimentos de maneira que ultrapasse o âmbito imediato da vida cotidiana, tornando-se um participante ativo nas grandes decisões de nosso tempo.

Nas últimas linhas deste escrito, advertimos para a necessidade de uma correção de rumos na política de gestão educacional e escolar no Ceará, no sentido de primeiramente rever os fins e os meios da concepção de educação que vem sendo propagada nas instituições públicas de ensino; na sequência, a desapropriação do modelo de responsabilização via premiação escolar para uma nova regulamentação que possa oferecer oportunidades de trabalho docente mais equitativo, colaborativo e efetivo nas comunidades educativas. É preciso romper o *circuito de anseios mercadológicos*, para isso são urgentes a avaliação do programa e a adoção de uma nova proposta política educacional que venha a priorizar os valores humanísticos constituídos nas relações sociais dentro do ambiente escolar, bem como o desenvolvimento integral da criança (WALLON, 1975).

O moinho de ventos propulsor desta pesquisa gerou elucidaciones em várias dimensões. Esperamos que nosso registro seja um ponto de partida para novos estudos e pesquisas. Nossa pretensão foi a de fazer pensar sobre o modelo de educação contábil que assola o contexto escolar no estado do Ceará e defender uma educação que forme para além do desenvolvimento instrumentalizado, que valorize a filosofia, a arte, a ética, a cidadania e todas as linguagens que fazem parte do processo de humanização, constituindo nas crianças e jovens estudantes a individualidade para si, conforme defende Duarte (2013), com quem estamos de acordo.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: Enap, 1997.
- ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009a.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação. Subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: Revista de Ciências de Educação**, Lisboa, v. 9, p. 57-70, 2009b.
- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. *In*: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability*. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 286-296, 2013.
- ALAVARSE, O. M. Avaliações externas e seus efeitos. *In*: CAEM 2015: 30 Anos de Formação Continuada de Professores de Matemática, 2015, São Paulo. **Mostra do CAEM 2015...** São Paulo: IME-USP, 2015. p. 1-8.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE, 12., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Anpae, 2012. p. 344-356.
- ALLAN, K. Kroton: “Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse”. **Combate: Racismo Ambiental**. 30 abr. 2018. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/04/30/kroton-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 14 jul. 2019.
- ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 241-257, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, F. *et al.* Efeitos do Plano de Desenvolvimento das Escolas nos resultados escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, 2016.

AMARAL, J. C. S. **A política de gestão da educação básica na rede estadual do Rio Grande do Sul**. Jundiaí: Paco, 2011.

ANDRADE, J. **As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H. Estudo exploratório de validação cruzada utilizando metodologia DEA nas escolas nota dez de Sobral, Cariré, Frecheirinha, Massapê/CE (ano base 2013). **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 7-19, 2016.

ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; ANDRIOLA, W. B. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, 2019.

ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; PASSONE, E. F. K. Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 95-113, 2018.

ARAÚJO, R. M. L.; TEODORO, E. G. Aproximações para entender a subjetividade numa perspectiva marxista. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 68-83, 2006.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, 2011.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão. *In*: MENESES, J. G. C. *et al.* (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 102-123.

BASTOS, R. M. B. O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 418-444, 2018.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 5-70.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, 2015.

BERTOLDO, F. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, 2004.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 412-433, 2019.

BRASIL. **Comissão especial aprova Lei de Responsabilidade Educacional**. Câmara dos Deputados, 29 jun. 2017a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/517577-comissao-especial-aprova-lei-de-responsabilidade-educacional>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, DF, 22 abr. 1824.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil, de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 1967.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 10 nov. 1937.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 18 set. 1946.

BRASIL. **Fundeb**. 201-. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) no ano de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 maio 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.420, de 9 de agosto de 2006. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Câmara dos Deputados, 10 ago. 2006.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: relatório final. Minas Gerais: GAME/FAE/UFMG: Fundação Victor Civita, 2011.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.

BURGOS, M. B.; SANTOS, M. M.; FERREIRA, P. V. G. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 24-44, 2012.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para o sistema de ensino. *In*: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Ijuí, 2007. p. 15-47.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, 2015.

CALIXTO, E. A. Mudança terminológica: administração x gestão. **Revista de Iniciação Científica da FCC**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-30, 2008.

CAMARGO, A. C. A produção de subjetividade capitalista na educação. *In*: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA, 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

CAMPUS, G. *et al.* Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 9, n. 18, p. 1-7, 2011.

CARLONE, P. R. **As im(possibilidades) de constituição das subjetividades no mundo do trabalho**: reflexões sobre de(sublimação) no contexto educacional. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

CARNEIRO, D. R. F. **Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental?** Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CARNEIRO, D. R. F.; IRFFI, G. Política de incentivos à escola melhora a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. *In*: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 10., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Ipece, 2014.

CASTRO, A. M. D. A. Estratégias gerenciais na escola: *accountability* e empoderamento. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2007.

CASTRO, A. M. D. A.; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **A gestão da educação brasileira**: políticas e programas. Natal: UFRN, 2015.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. As contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão do gênero discursivo divulgação científica. **Litterata: Revista Centro de Estudos Hélio Simões, Ilhéus**, v. 2, n. 1, p. 9-41, 2011.

CEARÁ. Decreto nº 32.079, de 9 de novembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 9 nov. 2016.

CEARÁ. **Gráfico Maurício Holanda Maia**. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/eventos/arquivos/downloads/mauricio-holanda-maia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CEARÁ. Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002. Institui o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 25 fev. 2012.

CEARÁ. Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 24 nov. 2004.

CEARÁ. Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Modifica dispositivos da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 17 dez. 2007a.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 19 dez. 2007b.

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 31 jul. 2008.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 19 jun. 2009.

CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 12 dez. 2011.

CEARÁ. Lei nº 15.922, de 15 de dezembro de 2015. Modifica dispositivo da Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 16 dez. 2015a.

CEARÁ. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto nº 32.079, de 9 de novembro de 2016. Modifica a Lei Estadual nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, que define premiação para as escolas públicas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental com os melhores resultados na avaliação do Spaace, bem como apoio financeiro às escolas de 5º e 9º ano com os menores resultados nesta avaliação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 16 dez. 2015b.

CEARÁ. **Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza: Seduc, 2013a.

CEARÁ. Portaria nº 0998/2013 – GAB. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 22 nov. 2013b.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota 10**. Fortaleza, 2013c. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CEARÁ. **Resultados de desempenho e participação no Spaace-Alfa 2014 em Língua Portuguesa para o Ceará, Credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas**. Fortaleza: Seduc, 2015c.

CEARÁ. Spaace-Alfa-2013. **Boletim Pedagógico: Língua Portuguesa – 2º ano do ensino fundamental**. Juiz de Fora: CAEd, 2013d.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B. Os efeitos da política de responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

CHAGAS, E. F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 129-136, 2007.

CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 117-150, 1991.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A meritocracia na educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 209-213, 2013.

COELHO, M. I. C. A. **Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CORREIA, E. Avaliação da aprendizagem: do castigo ao diagnóstico pelo professor. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 5, n. 1, p. 21-28, 2016.

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. W. O. (Ed.). **Accountability educacional**: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago: Preal, 2006.

COSTA, M. C. S. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 372-382, 2002.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino-aprendizagem. *In*: ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. *In*: DIAS SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.

DIAS, E. T. D. M. **Adolescência**: entre o passado e futuro, a experiência. Taubaté: Cabral, 2006.

DICIO. Cata-vento; hélice. **Dicio**. Disponível em: dicio.com.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Plano, 2000.

DITTRICH, D. D. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DORNE, V. D. De sinal a signo: a “palavra” (discurso) em Bakhtin. *In*: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 4., 2009, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: Nupem, 2009.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

DUBET, F. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 539-555, 2004.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. **Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, F. (Org.). **K. Marx, F. Engels: História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão: uso inapropriado dos indicadores de desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERRER, A. T. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1996, Brasília, **Anais...** Brasília: MEC, 1996. p. 33-54.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Moraes, 2007.

FREITAG, B. Política educacional: uma retrospectiva histórica. *In*: FREITAG, B. (Org.). **Escola, estado e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 43-69.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

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

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2011.

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

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.

GADAMER, H. G. **The beginning of Philosophy**. New York: Continuum, 1998.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 189-207, 1999

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Vozes, 1998.

GOES, G. T.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação educacional: influências do positivismo, da fenomenologia e da teoria crítica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeto y subjetividad**: una aproximación histórico-cultural. Ciudad de México: Thomson, 2002.

- GRAMSCI, A. Socialismo e cultura. *In*: GRAMSCI, A. **Scritti giovanili**. Torino: Einaudi, 1975.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1990.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014.
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 42, p. 1-14, 2007.
- HORTA NETO, J. L.; YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Anpae, 2012. p. 166-180.
- HOUT, M.; ELLIOTT, S. V. **Incentives and test-based accountability in education**. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2011.
- HUTMACHER, W. A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da ação pedagógica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 57-67, 1978.
- IETS – Instituto de Estudo do Trabalho e Sociedade. **Análise do uso dos resultados do Spaece-Alfa e das avaliações do Prêmio Escola Nota Dez**. Rio de Janeiro: IETS, 2012.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc. Acesso em: 20 abr. 2017.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Saeb**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: portal.inep.gov.br/caracteristicas-saeb. Acesso em: 22 abr. 2017.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc. Acesso em: 14 dez 2019.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília, DF: Inep, 2005.
- KENJI, A. Kroton Educacional: a maior inimiga da educação pública. **Vermelho**, 2018. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia_print.php?id_noticia=310929&id_secao=10. Acesso em: 10 jun. 2018.

KOSLINSKI, M. C.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. M. *Accountability* escolar: um estudo exploratório das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, 2012.

LIMA, A. Fundação Casa Grande. **Turismo no Cariri**, Crato, 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.turismonocariri.com.br/project/fundacao-casa-grande/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, M. A. M. **Um novo projeto epistemológico e teórico para avaliação educacional**: uma aplicação na autoavaliação em instituições de ensino superior do setor privado. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010.

LINHARES, Â. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LINHARES, M. Y. L. (Org.). **História geral do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar. Para além do autoritarismo. *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-47.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, 1984.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: FDE, 1998.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

MACEDO, S. M. F.; LIMA, M. A. M. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171, 2013.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MARIGUELA, A. D. B.; SENICATO, R. B. A educação como efeito multiplicador. *In*: SILVA, L. B. O. *et al.* (Org.). **O diálogo em educação**: um caminho ou uma nova paideia para uma reflexão sobre a educação em uma sociedade de consumidores. São Carlos: Pedro & João, 2013.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

MARQUES, L. M. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo**: opiniões de professores e coordenadores. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTELETO, R. Cultura da modernidade: discursos e práticas informacionais. **Revista Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 115-137, 1994.

MARTINS, A. A. L.; MARTELETO, R. M. Cultura, ideologia e hegemonia: Antonio Gramsci e o campo de estudos da informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 5-24, 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: 70, 1964.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1986.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Lisboa: 70, 1989.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÁXIMO, L. Ganho por meta é foco de estados na educação. **Valor Econômico**, São Paulo, 21 jan. 2011.

MELO, M. B. P. **Reflexões e reflexividade mediatizada**: os professores do ensino secundário e os *rankings* escolares. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.

MELO, N. C. **A atuação do conselho escolar para a efetivação do projeto político-pedagógico no CEM 417 de Santa Maria**. 2014. 42 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Distrito Federal, DF, 2014.

MENEZES, E. T. Declaração de Salamanca. **Educa Brasil**, 1º jan. 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. **Rendimiento escolar y premios por desempeño**: la experiencia latinoamericana. Santiago: Universidad de Chile, 2003.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. A infância e os processos de globalização: outros desafios para a escolarização das crianças. **Inter-Legere**, Natal, v. 6, p. 147-159, 2009.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-17.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 109-135.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. **Collateral damage**: how high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge: Harvard Educational, 2007.

NOVO ORIENTE. Novo Oriente, o município. **Novo Oriente**, 2019. Disponível em: <https://www.novoorientecg.gov.br/informa.php?id=17>. Acesso em: 10 nov. 2019.

OLIVEIRA, I. C. O.; MENEZES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, L. X. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar**: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OSHIRO, C. H. **Efeitos do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar**. 2011. 67 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

OUTROS ARES. Um paraíso chamado Fortim. **Outros Ares**, 15 out. 2010. Disponível em: outrosares.com/2010/10/um-paraiso-chamado-fortim.html. Acesso em: 10 nov. 2019.

PARENTE, C. *et al.* O que move os professores são os alunos: fatores de motivação em circunstâncias adversas. *In*: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Org.) **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. Santo Tirso: De Facto, 2014. p. 131-151.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illuminations**: a new approach to the study of innovatory programs. California: Sage, 1976.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 596-613, 2013.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014a.

PASSONE, E. F. K. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, 2015.

PASSONE, E. F. K. Quem avalia os avaliadores: questões acerca da política de incentivos por resultados escolares. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI, 10., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2014b.

PASSONE, E. F. K.; ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H. Furor avaliativo e degradação da educação escolar: do laço social a lógica competitiva do mercado. *In*: PAULO, A. F.; LIMA NETO, J. M.; ARAÚJO, K. H. (Org.). **Tríade: história e memória, relações raciais e avaliação na educação brasileira**. Fortaleza: Imprece, 2019. p. 105-121.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PEDROSO, J. M. A consolidação do público não estatal nas políticas educacionais: um estudo a partir da transferência de fundos privados para as ONGs. **Revista do Histedbr**, Campinas, n. 30, p. 175-199, 2008.

PEREIRA, F. A. **Incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal**: o caso da Escola Maria Nair (Ipu-CE). 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa

de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire**: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève: Droz, 1984.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em Enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, 2005.

QUINTANA, M. **A rua dos cata-ventos**: sonetos. Rio de Janeiro: Globo, 1938.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAVITCH, D. **Reign of error**: the hoax of the privatization movement and the danger to American's public schools. New York: Basic, 2013.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system**: how testing and choice are undermining education. New York: Basic, 2010.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, F. A. Reforma do Estado em perspectiva comparada. *In*: BRASIL. **Balanco da reforma do Estado no Brasil**: a nova gestão pública. Brasília, DF: Seges, 2002. p. 223-233.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

RIPLEY, A. **As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

RODARI, P. Science and scientists in the drawings of European children. **Journal of Science Communication**, London, v. 6, n. 3, p. 1-12, 2007.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUIZ, M. J. F.; MARINHEIRO, E. L. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 605-618, 2015.

RUS PEREZ, J. R.; STOCO, S. Sistema de avaliação da educação básica: uma análise da política. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 14, p. 35-50, 2008.

SACÇO, T. A. S. **Influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais em Juiz de Fora/MG.** 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SALVARI, L. F.; DIAS, C. M. Os problemas de aprendizagem e o papel da família na análise a partir da clínica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 251-259, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, 1998.

SANTOS, J. P. **Currículo escolar e informática educativa na escola de ensino fundamental Centro Educacional de Mauriti-CE.** 2013. 46 f. Monografia (Graduação em Informática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Mauriti, 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in Education**, Ohio State University, Columbus, v. 5, n. 1, p. 19-25, 1971.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. *In*: STAKE, R. E. (Ed.). **Curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SEDUC-CE – Secretaria da Educação do Ceará. Mais Paic: história do Programa Aprendizagem na Idade Certa - Mais Paic. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SEDUC-CE – Secretaria da Educação do Ceará. **Programa de Alfabetização na Idade Certa**: manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez. Fortaleza: Seduc, 2017.

SEDUC-CE – Secretaria da Educação do Ceará. **Spaece**: o programa. Fortaleza: Seduc, 2008.

SILVA JÚNIOR, C. A. Espaço da administração no tempo da gestão. *In*: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo – a retomada do tecnicismo com novas bases. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina. v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. p. 515-529.

SILVA, F. A. **Sobre o fetichismo do capital em Karl Marx**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, F. C. O fetichismo marxiano. **Theoria**: Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, v. 5, n. 14, p. 97-128, 2013.

SILVA, I. M. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPED no período 2000 a 2010. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 335-350, 2013.

SIQUEIRA, V. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: Louis Althusser: uma resenha. 19 jun. 2017. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/ideologia-e-aparelhos-ideologicos-de-estado-louis-althusser-uma-resenha>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SOARES, J. S.; HACHEM, Z. I. Gratificação para professores e funcionários de escolas de educação básica: proposta de indicador. *In*: DALBEN, A. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 128-139.

SOUSA, C. P. **Avaliação escolar**: limites e possibilidades. São Paulo: FDE, 1994.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, 2019.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUZA JÚNIOR, P. S. **Inovação pedagógica e a formação do sujeito**: a concepção da “Escola do Futuro” da USP. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

SPRINGER, M. G.; WINTERS, M. A. **New York City’s School**: wide bonus pay program. Abr. 2009. Disponível em: http://www.performanceincentives.org/data/files/news/papers/news/200902_springerwinters_bonuspayprogram1.pdf. Acesso em: 3 dez. 2010.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TEIXEIRA, D. N. F.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, 2015.

TEIXEIRA, P. T. F. **A individualidade na obra de juventude de Karl Marx**. 1993. 261 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

TYLER, R. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, Washington, DC, n. 35, p. 492-501, 1942.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos**: o imperativo da qualidade: relatório conciso. Brasília, DF: Unesco, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, S. M.; NORIEGA BIGGIO, M. Razonamiento espacial y rendimiento académico. **Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines**, Buenos Aires, v. 28, n. 1, p. 145-158, 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria-planejamentos-modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n.60, p. 14-35, 2014.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: UECE, 2015.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO JUNTO À ESCOLA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Fortaleza, _____ de 2017.

Prezado(a) Diretor(a),

Ao cumprimentar Vossa Senhoria, venho, por meio deste, solicitar autorização para que a aluna do curso de doutorado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Karlane Holanda Araújo, minha orientanda de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (PPGE/Faced), possa realizar uma pesquisa na escola sob sua jurisdição administrativa sobre o tema *Efeitos do discurso do Prêmio Escola Nota Dez sobre a subjetividade das crianças do ensino fundamental do estado do Ceará*. O referido estudo objetiva coletar dados para a elaboração da tese de doutorado da referida orientanda.

A escola que a pesquisadora pretende visitar foi escolhida em virtude dos critérios: a) resultados de desempenho de seus discentes no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece); e b) representatividade do universo que vai ser pesquisado. A coleta de dados será feita mediante realização de entrevistas aos professores dos 2º e 5º anos do ensino fundamental e entrevista com grupos de crianças das séries indicadas.

Informo, por oportuno, que todos os dados coletados, bem como as gravações em áudio, serão tratados para fins estritamente científicos, mantendo-se a confidencialidade das pessoas e das instituições pesquisadas, exigência imposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, que já aprovou a execução deste projeto.

Na certeza de contar com a colaboração de Vossa Senhoria, apresento minhas cordiais saudações universitárias.

Raimundo Hélio Leite
Professor doutor livre-docente

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****(Documento individual; direção e professora assinam em documentos separados)**

Você está sendo convidado(a) por Karlane Holanda Araújo (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada provisoriamente *Efeitos do discurso do Prêmio Escola Nota Dez sobre a subjetividade das crianças do ensino fundamental do estado do Ceará*. Você não deve participar contra a sua vontade, então leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste trabalho é analisar os discursos da política *accountability* escolar, bem como os efeitos subjetivos promovidos via Prêmio Escola Nota Dez nas crianças do ensino fundamental do estado do Ceará. Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo a algumas perguntas que lhe serão postas em uma entrevista semiestruturada. Suas respostas deverão ser dadas da forma mais fidedigna possível às suas próprias ideias sobre o assunto, evitando, assim, a utilização de citações ou opiniões da literatura sobre avaliação, em privilégio da emissão de suas próprias opiniões ao responder às perguntas. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

É importante deixar claro que serão resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa e que todo o material coletado será tratado de forma impessoal e para fins estritamente científicos. Esse material será trabalhado apenas por mim pessoalmente. Os depoimentos receberão um código e serão guardados sob a proteção de senha em arquivo no meu computador, sem qualquer possibilidade de identificação por terceiros. Os trechos que venham a ser citados serão realizados com a proteção de um código. Não haverá nenhum pagamento por participar da pesquisa.

Ressalto ainda que, a qualquer momento, você participante poderá recusar-se a continuar colaborando com a pesquisa, podendo, por conseguinte, retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Agradeço sua colaboração desde já.

Cordiais saudações,

Karlane Holanda Araújo
(Pesquisadora)

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Karlane Holanda Araújo

Endereço: Rua Nove, n. 92, apartamento n. 1032, Parque Tabapuá – Caucaia – Ceará

Telefone para contato: (85) 98933-2873

E-mail: karlaneufc@gmail.com

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, n. 1, Benfica – Fortaleza – Ceará

Orientador: Raimundo Hélio Leite

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, n. 1127, Rodolfo Teófilo – Fortaleza – Ceará

Telefone para contato: 3366-8344

O abaixo assinado, de _____, ____ anos, com o Registro Geral (RG) sob o número _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário(a) da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo às minhas dúvidas. Declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

_____, ____/____/20____.
Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Nome da profissional que aplicou o TCLE: Karlane Holanda Araújo

Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Termo de Assentimento

(Documento individual; cada pai e/ou responsável assina um)

Você está sendo convidado(a) por Karlane Holanda Araújo (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada provisoriamente *Efeitos do discurso do Prêmio Escola Nota Dez sobre a subjetividade das crianças do ensino fundamental do estado do Ceará*.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo será realizada em cinco municípios cearenses, situados ao norte, sul, leste, oeste e centro do estado do Ceará. A pesquisa com as crianças será realizada através da entrevista grupal. Para participar deste estudo, a criança será convidada. No caso de aceite, o responsável pela criança deverá autorizar e assinar o presente termo.

Esclarecemos que você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar da pesquisa ou recusar-se. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão de seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos; após transcorrido esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra lhe será fornecida.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e que o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) criança

Assinatura da pesquisadora

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Karlane Holanda Araújo

Endereço: Rua Nove, n. 92, apartamento n. 1032, Parque Tabapuá – Caucaia – Ceará

Telefone para contato: (85) 989.332.873

E-mail: karlaneufc@gmail.com

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, n. 1, Benfica – Fortaleza – Ceará

Orientador: Raimundo Hélio Leite

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIABERTA COM OS DOCENTES

Entrevista semiaberta com os docentes

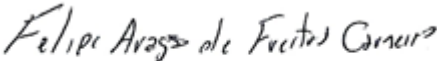
1. Em sua opinião, qual o papel da escola para a formação das crianças?
2. Qual a sua percepção sobre o processo de escolarização para a vida das crianças?
3. Na sua prática educativa, que tipos de aprendizagens você costuma desenvolver com as crianças?
4. Quais as suas motivações para atuar na educação de crianças?
5. Quais as suas expectativas com relação à educação que você oferece às crianças?
6. Ao longo do ano letivo, você consegue perceber que as suas expectativas estão sendo alcançadas por seus alunos?
7. O que você considera como fator(es) de bom desempenho escolar?
8. O que você sente quando os seus alunos não alcançam bom desempenho nas avaliações externas?
9. Em sua opinião, cite, por ordem de importância, os fatores que você considera indispensáveis para a obtenção de desempenho escolar bem-sucedido, bem como para alcançar o Prêmio Escola Nota Dez.
10. Quais as suas expectativas com relação aos seus alunos para o ano letivo vigente?
11. Quais os valores que você identifica como indispensáveis ao ato educativo?
12. Em sua opinião, quais os fatores de atribuição do fracasso escolar?
13. Qual a sua opinião sobre a alocação de recompensas/prêmios e de punição para alcançar desempenho escolar bem-sucedido?
14. Você teria algum relato para nos contar sobre uma experiência de fracasso ou sucesso escolar?

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado⁶⁴, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**, de autoria de Karlane Holanda Araújo, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 25 de maio de 2020.

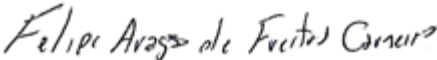


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**, de autoria de Karlane Holanda Araújo, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 25 de maio de 2020.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

⁶⁴ Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com.