



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MARIA MARLEIDE DA CUNHA MATIAS

**RESPIRA-SE A META: OS PROFESSORES E A
PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MOSSORÓ**

MOSSORÓ/RN
2017

MARIA MARLEIDE DA CUNHA MATIAS

**RESPIRA-SE A META: OS PROFESSORES E A
PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MOSSORÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira.

**MOSSORÓ/RN
2017**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M433r Matias, Maria Marleide da Cunha
 RESPIRA-SE A META: OS PROFESSORES E A
 PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE
 MOSSORÓ. / Maria Marleide da Cunha Matias. -
 Mossoró/RN, 2017.
 109p.

 Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros
 Pereira.

 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
 Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte.

 1. Política educacional. 2. Performatividade. 3.
 Responsabilização. 4. Professores. I. Pereira, Gilson
 Ricardo de Medeiros. II. Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte. III. Título.

MARIA MARLEIDE DA CUNHA MATIAS

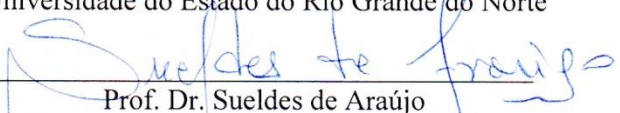
RESPIRA-SE A META: OS PROFESSORES E A PERFORMATIVIDADE NA
EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MOSSORÓ

DATA DE APROVAÇÃO: 13 / 09 / 2017

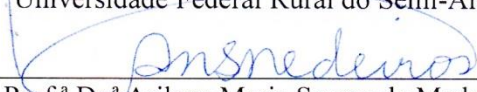
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Sueldes de Araújo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof.ª Dr.ª Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Eu tive a sorte de ter a ajuda de muitas pessoas que ofereceram seus comentários no percurso deste trabalho. É com satisfação que manifesto minha gratidão a todos que me ajudaram no processo de sua construção.

Inicialmente, agradeço ao meu orientador, doutor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira. A ele devo não somente a orientação segura, por meio do cuidadoso alerta para a permanente “vigilância de si” contra a interferência das prenoções, como também a generosidade de compreender o agitado campo de ação em que vivo.

Agradeço aos membros da banca examinadora, que aceitaram com generosidade analisar este trabalho. Sou grata ao professor Dr. Sueldes de Araújo e à professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, pela análise cuidadosa com rigor científico, pelos comentários inteligentes e pelas contribuições pertinentes feitas a este trabalho.

Obrigada aos professores das disciplinas do curso de mestrado em Educação da UERN, pelas contribuições decorrentes de suas abordagens.

Sou grata à leitura crítica e às contribuições generosas e pertinentes da professora doutora Arilene Maria Soares de Medeiros e do doutor Ivonaldo Neres Leite, ambos membros da banca de qualificação.

Aos colegas da turma de mestrado em Educação que teve início em 2015, obrigada pela troca de ideias, pelos debates e pelo compartilhamento das angústias, das dúvidas e de tudo o que contribuiu para fortalecer as tomadas de decisão no percurso da pesquisa.

Um agradecimento especial dedico aos professores e às professoras da rede municipal de ensino de Mossoró, colaboradores desta pesquisa, que abriram as portas da sua residência para me receber e responder as entrevistas, compartilhando as suas vivências, bem como a todos aqueles que teceram seus comentários, estabelecendo uma relação de confiança com o propósito de revelar as suas angústias e dificuldades de viver a profissão.

Meu agradecimento mais profundo vai para o meu companheiro, Marciano Matias, por partilhar este sonho e pela generosidade de cuidar dos nossos filhos e das tarefas domésticas, permitindo que eu tivesse condições de em casa me dedicar exclusivamente às leituras e à reflexão epistemológica desta pesquisa. Também sou grata pelos seus comentários, enquanto leitor deste trabalho e professor da rede pública, dotado do sentimento de quem vive realidade social semelhante à investigada neste estudo.

Com muito amor, sou grata a meus filhos, Melissa e Cauê, por entenderem minha ausência quando requeriam atenção, pela falta de lazer na maioria dos finais de semana durante os dois anos de percurso deste trabalho e pela generosidade em abrir mão das suas brincadeiras barulhentas para manter o silêncio necessário à reflexão teórica.

Deixo registrado, ainda, meu muito obrigada aos colegas de trabalho da diretoria executiva do Sindiserpum, que fizeram o possível para “segurar as pontas” nos dias de afastamento, quando a pesquisa necessitava de reflexão mais intensa e exigia que eu tivesse tempo para concentração exclusiva sobre o objeto de estudo.

Agradeço também ao setor de serviços do Poseduc, em especial a Adiza Bezerra, por sempre nos tratar com gentileza e nos manter informados sobre congressos, seminários, editais etc.

Por fim, sou grata a todos e a todas que ajudaram de alguma forma no desenvolvimento deste trabalho. Aos não mencionados, somente me resta agradecer-lhes através de Drummond: *“Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim”*.

Este mundo, que oferece o banquete a todos e fecha a porta no nariz de tantos, é ao mesmo tempo igualador e desigual: igualador nas ideias e nos costumes que impõe e desigual nas oportunidades que proporciona.

Já não é necessário que os fins justifiquem os meios. Agora os meios, os meios massivos de comunicação, justificam os fins de um sistema de poder que impõe seus valores em escala planetária. O Ministério da Educação do governo mundial está em poucas mãos. Nunca tantos tinham sido incomunicados por tão poucos.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Desde o início desta década, vivenciamos, na rede municipal de ensino de Mossoró, uma política educacional centrada nos valores de mercado. As categorias centrais que definem essa política envolvem uma combinação de performatividade, responsabilização e premiação por desempenho. O objetivo deste trabalho é investigar de que maneira os professores respondem às exigências da política educativa performativa e de responsabilização da rede municipal de ensino de Mossoró e como esta interfere na sua autopercepção e nas relações dos professores uns com os outros. Pretende-se também alertar para os riscos dessa política, já evidenciados em pesquisas educacionais. Metodologicamente, a investigação utiliza dois recursos: entrevistas, realizadas com professores pedagogos, e análise de Leis municipais e documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. A abordagem apreendida constata: a) os professores estão sacrificando sua personalidade profissional pela produtividade; b) ganhar o 14º salário é a principal meta da escola; c) a prática de ensino é reconstruída para atender aos critérios de comparação, mensuração e classificação; d) as escolas constroem e utilizam estratégias para burlar o sistema. A partir disso, recomenda-se que é urgente retomar o caminho para uma educação que não seja corrompida pela competição e pela concorrência, porque para muitos ela é a única chance de mudança de vida.

Palavras-chave: Política educacional. Performatividade. Responsabilização. Professores.

ABSTRACT

Since the beginning of this decade, we have been living in the municipal education network of Mossoró, an educational policy focused on market values. The central categories that define this policy involve a combination of performativity, accountability, and performance awards. The objective of this study is to investigate how teachers respond to the demands of performative educational policy and accountability of the Mossoró municipal school system, and how this interferes with their self-perception and teachers' relationships each other. It is intended also to alert to the risks of this policy, already evidenced in educational research. Methodologically, the research uses two resources: Interviews, carried out with pedagogue teachers; and analysis of municipal laws and official documents produced by the Municipal Education Department. The apprehended approach shows: a) Teachers are sacrificing their professional personality for productivity; b) Earning the 14th salary is the main goal of the school; c) The teaching practice is reconstructed to attend the criteria of comparison, measurement and classification; d) Schools build and use strategies to cheat the system. From this, it is recommended that it is urgent to return a way for an education that is not corrupted by competition and competition because for many it is the only chance for a change of life.

Keywords: Educational policy. Performativity. Accountability. Teachers.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Enunciações do Racionalismo de mercado	24
Quadro 2 – Aspectos conceituais do Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino	49
Quadro 3 – Síntese do conteúdo das proposições federais para a LRE nacional e síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN	55
Figura 1 – Tipos de avaliação do SAEB.....	37
Tabela 1 – Número de escolas premiadas com 14º salário na série histórica 2012-2016.....	71
Tabela 2 – Número de UEs premiadas com 14º salário na série histórica 2012-2016.....	71
Gráfico 1 – Comparativo entre o número de escolas e UEs premiadas com o 14º salário	71
Gráfico 2 – Média da pontuação das escolas urbanas e rurais no prêmio 14º salário na série histórica 2013-2016	73

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional da Educação

ENAD – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEED – Gerência Executiva da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOM – Jornal Oficial de Mossoró

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA – Lei Orçamentária Anual

LRE – Lei de Responsabilidade Educacional

MEC – Ministério da Educação

NCLB – No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás)

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PER – Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIAVE – Sistema de Avaliação da Educação Municipal

SINDISERPUM – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró

TPE – Todos Pela Educação

UEI – Unidade de Educação Infantil

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos.....	13
1.2 Nas setas do caminho da pesquisa.....	14
1.3 Estrutura do trabalho	18
2 DA SUBORDINAÇÃO REQUERIDA À SUBORDINAÇÃO CONCEDIDA.....	22
2.1 Cenário e contexto: o racionalismo de mercado	22
2.2 A demissão do Estado e a admissão da empresa.....	25
2.3 Reformas educacionais: a avaliação como remédio para ineficácia do sistema brasileiro.....	29
2.3.1 A avaliação educacional como via de regulação e controle	33
2.4 Medir, depois punir ou recompensar: o grande sistema escolar americano é um modelo a ser seguido?	39
3 OS DISPOSITIVOS PERFORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MOSSORÓ: A CONVERSÃO DAS ALMAS.....	44
3.1 Gerencialismo e Performatividade.....	44
3.2 Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PER)	48
3.3 Lei de Responsabilidade Educacional: exigibilidade jurídica ou política?	51
3.4 Prêmio 14º Salário: uma ideia com raízes perigosas	65
4 O DISCURSO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NOS BASTIDORES DA ESCOLA: ANGÚSTIAS, SOFRIMENTOS E SOLIDÕES	75
4.1 A competição entre professores e escolas: “tá parecendo escola de samba”	77
4.2 A luta pela visibilidade: “foto não fede!”	79
4.3 As relações de dependência: “quem quer ser o peixe fora d’água?”	83
4.4 Alcançar o inalcançável: “a saga da Cinderela para ir ao baile”	85
4.5 Perda de poder e autoridade: “me sinto impotente, tenho raiva”	86
4.6 A tensão entre a profissão e os dilemas sociais: “o professor é uma esponja na sociedade”.....	89
5 CONCLUSÃO INCONCLUSA.....	94
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, uma torrente de ideias reformadoras da educação, disseminadas em documentos de organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, PNUD, CEPAL), tem chegado ao Brasil com força e reorientado sistemas de ensino estaduais e municipais no sentido de alinhar as políticas públicas educacionais à lógica do mercado e aos princípios que a sustentam. Orientados pelo contexto de influência internacional – Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia –, são produzidos novos discursos, gestadas novas práticas pedagógicas com preponderância do objetivo sobre o subjetivo, implementadas estratégias de premiação/punição por desempenho e fabricados resultados que se estruturam em torno de conceitos de responsabilização, performatividade e privatização. Esses conceitos se interligam de modo a incorporar de forma natural a lógica da iniciativa privada na escola pública, apresentada como único meio eficaz de alcançar a qualidade das aprendizagens. Um discurso de racionalismo de mercado que reduz todas as coisas à mercadoria e transforma todas as pessoas em agentes econômicos adentra as escolas públicas, produzindo um *ethos* competitivo, porém, dissimulado, que de forma sutil corrói as fronteiras entre o público e o privado e provoca mudanças nas instituições do setor público e nas suas relações entre si. Na escola pública, a centralidade da formação humana perde espaço para os valores de mercado, incorporados imperceptivelmente pela socialização dos agentes no campo que modificam sua prática pedagógica.

Educadores profissionais brasileiros veem com apreensão o crescente alinhamento da educação pública à lógica do mercado, pelo fato de que a educação é um direito social amplo que tem compromissos com processos formativos complexos, sendo incompatível o seu aprisionamento a uma racionalidade econômica voltada para atender a demandas mercantilistas. Nesse cenário, constrói-se uma arena de disputas entre reformadores empresariais da emergente indústria educacional e educadores profissionais defensores da escola pública, uma batalha travada pela concepção de educação que norteia as políticas públicas educacionais implementadas no país. A realidade da maioria das escolas brasileiras nos indica quem está na frente nessa batalha.

Sendo assim, propostas fundadas em políticas de responsabilização de professores e a instalação de uma cultura performativa e meritocrática, que já comprovaram sua ineficácia em outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América e do Reino Unido, estão espalhando-se pelos municípios brasileiros como um processo de “contaminação” regulada, cujas consequências têm provocado alterações na organização do trabalho pedagógico, nos

processos decisórios do cotidiano escolar e nas relações de trabalho e autopercepção dos(as) professores(as).

No âmbito local, os indícios mais contundentes da inserção da lógica do mercado na educação municipal se revelaram em outubro de 2008, no I Seminário de Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, que apresentava como objetivo elaborar estratégias para nortear a política educacional, no sentido de melhorar e assegurar a qualidade do ensino. O discurso desse seminário chamou a atenção pela nova linguagem, proposta como sinônimo de modernização – fazendo uso de vocábulos como racionalidade, descentralização, produtividade, insumos, indicadores, clientes, eficiência, eficácia – e revestida pelo poder de tirar do caos os resultados da escola pública municipal. Esses termos encantatórios se relacionam numa simbiose convincente de que a lógica do mercado é a “salvação da pátria”.

Os discursos representam concepções de mundo, de sociedade e de educação. E novas narrativas do que se considera como uma boa educação são elaboradas, articuladas e validadas através das políticas. De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 13), as políticas são “poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança sobre o que pensamos sobre o que fazemos”.

Desse modo, ao ultrapassar os muros do discurso, a partir de 2010, a linguagem de mercado adentra oficialmente as escolas municipais de Mossoró, legitimada por meio de dispositivos legais, com destaque para a Lei de Responsabilidade Educacional e, especialmente, para a instituição do prêmio 14º salário, pago aos profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas. A lógica da eficiência, da produtividade, da medição por desempenho e das premiações se instalou como discurso oficial, criando uma cultura baseada em performances que têm influenciado as decisões do cotidiano escolar e provocado alterações na identidade dos professores, modificando o que significa ser professor. A política educacional de Mossoró passa a se desenvolver sob a égide da cultura performativa, com estratégias de normatização, classificação, monitoramento e controle.

A performatividade, na sua gênese conceitual, seria “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 5). Está relacionada com performance, criação de *marketing* e publicação de indicadores, constituindo-se em uma tentativa de alcançar resultados e níveis de desempenho que acabam por associar tais conquistas à consecução de prêmios e honras. É um mecanismo para estimular, julgar, comparar e classificar profissionais em termos de resultados. Performatividade é a estratégia de regulação

que parte do exterior e se interioriza no indivíduo, levando-o a buscar alcançar índices de desempenho e eficiência cada vez mais altos. No sistema performativo, o indivíduo tem que ser mensurável, operacionalizável e visível.

Como as políticas educativas de Mossoró têm se baseado na lógica performativa e na gestão por resultados, com a divulgação de seus *rankings* e o incentivo à comparação de resultados como medida para responsabilização pelo desempenho dos alunos, interessa-nos compreender, principalmente, os efeitos da performatividade sobre os professores, mas, também, mesmo que de modo superficial, revelar alguns efeitos colaterais da política educacional sustentada sob seus pilares. É necessário ouvir a voz desses professores, ouvir um discurso não dito publicamente, porque, sendo incompatível com a imagem ética da profissão, ele somente pode se exprimir na vivência privada da profissão. Torna-se, assim, essencial revelar o discurso que se produz nos bastidores da escola, na vivência dos conflitos, nas crises de consciência ética e nas pressões cotidianas para alcançar resultados de desempenho inalcançáveis, com todos os sofrimentos que disso resultem.

O que está em curso é a luta pela alma do professor, relações de força que atuam na tentativa da construção de uma nova subjetividade mais quantitativa, objetiva, individualista, obediente e menos preocupada com as relações humanas e sociais. Portanto, este estudo preocupa-se com a alma do professor, atormentada pela ruptura entre o seu julgamento sobre as necessidades dos estudantes e os rigores da gestão por resultados que os leva a “respirar” as metas como estratégia de defesa contra o julgamento público.

1.1 Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral investigar de que maneira os professores respondem as exigências da política educativa performativa e de responsabilização da rede municipal de ensino de Mossoró e como esta interfere na sua autopercepção e nas relações dos professores uns com os outros. Para não incorrer em distanciamentos da linha investigativa, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) discutir a presença de tecnologias performativas na política educacional de Mossoró, revelando o discurso que as sustentam e os efeitos colaterais produzidos na escola; b) analisar o discurso dos professores acerca de como reagem diante das exigências de eficiência e produtividade atreladas a premiações pelo seu desempenho.

A apreensão da realidade foi desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta reúne argumentos de ordem epistemológica, ético-política e metodológica

capazes de conduzir a busca pela compreensão das condutas sociais e das questões e dilemas ético-políticos envolvidos nas experiências dos atores sociais. Desse modo, os sujeitos da pesquisa são professores e professoras – pedagogos(as) – que, enquanto atores sociais, passam pela imposição de processos de alterações na prática profissional e uma certa “esquizofrenia”, como forma de introduzir novos sistemas éticos pautados na competitividade, no autointeresse e no valor performativo que legitima o sistema.

1.2 Nas setas do caminho da pesquisa

Neste ponto, são apresentadas as diferentes posições do pesquisador frente ao seu objeto de estudo e ao campo de pesquisa, bem como as opções teórico-metodológicas que guiam o processo da pesquisa sobre a política educacional do município.

No contexto da discussão sobre fundamentos metodológicos da pesquisa em políticas educacionais, considera-se importante que estejam explícitas as concepções epistemológicas que orientam o estudo. De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 152), “Tello (2009) defende a necessidade de que o próprio pesquisador explicita seu posicionamento epistemológico, o que levaria a um enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais”. Seguindo essa abordagem, explicitaremos o percurso teórico-metodológico tomado pela pesquisadora em busca de desvelar os efeitos da política pública educacional de Mossoró, sustentada nos pilares da performatividade, sobre os professores e professoras e sobre suas relações uns com os outros.

O primeiro contato com o objeto de estudo surgiu em outubro de 2008, no I Seminário de Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, que apresentava como objetivo elaborar estratégias para nortear a política educacional no sentido de melhorar e assegurar a qualidade do ensino. O discurso desse seminário chamou a atenção pelo turbilhão de linguagem nova no meio educacional, que chegou como sinônimo de modernização – produtividade, insumos, indicadores, clientes, metas, eficiência, eficácia –, revestida pelo poder de tirar do caos os resultados da escola pública municipal. Estava em foco a linguagem própria da área de administração de empresas.

Saímos do seminário com a convicção de que a política educacional do município tomaria um outro rumo, pois os discursos apresentados revelavam uma outra visão de mundo a respeito da educação, que carregava um caráter mais objetivo, mais quantitativo, dando sinais de que povoariam o cotidiano das escolas. A partir de então, adotamos uma postura observadora dos discursos veiculados na mídia e em manifestações orais pela secretaria de

educação e dos processos de produção das políticas públicas implementadas através de dispositivos legais.

Atuando como observadora silenciosa em posição de exterioridade em relação ao objeto observado, tendo em vista que estava afastada da sala de aula e do cotidiano das escolas por motivo da cessão ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM), vimos, em 2010, a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional e de decretos que regulamentam o prêmio 14º salário e o prêmio Escola de Qualidade e, em 2011, a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE). Esses dispositivos legais representam a submissão concreta à lógica do mercado e a decisão do poder central municipal de promover a incorporação da cultura performativa nas relações de trabalho e na tomada de decisões do cotidiano escolar. Nesse contexto, o distanciamento prático entre o sujeito observador e o objeto observado atingiu os seus limites teóricos, isto é, não dava conta de desvelar as influências dessa política performativa no contexto da prática e da produção de resultados. Ao passo que a curiosidade investigativa crescia, tornava-se urgente uma mudança no posicionamento do sujeito observador frente ao campo de pesquisa, que o permitisse viver as mesmas situações, dilemas, formas de pensar, sentir e agir daqueles sujeitos envolvidos no campo da pesquisa em relação simbiótica com o objeto de estudo. Então, ao final de 2011, decidimos renunciar ao cargo de educação sindical, para o qual havíamos sido eleitas, com o intuito de desenvolvermos atividades no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró. Nosso objetivo era voltar à escola.

Em 2012, voltamos a integrar o quadro de professores pedagogos de uma escola municipal, não apenas para sentir o meio dos atores presentes, mas também para interagir enquanto ator social, vivenciando o cotidiano da escola, as tomadas de decisões influenciadas pela obrigação de cumprir as metas estabelecidas no mapa educacional, a pressão interna e externa para melhorar os indicadores de desempenho e todos os vieses envolvidos no contexto de redefinição das práticas escolares, devido à instalação da política de premiação por desempenho na rede municipal. Nesse momento, não faz mais sentido falar apenas em observação, pois adotamos uma abordagem interacionista, na qual pesquisador e objeto por um dado momento vivem uma simbiose, porém, sem perder a reflexividade, adotando um olhar sociológico para reconhecer e dominar as distorções e os efeitos da estrutura social¹ na

¹ Na obra *A miséria do mundo* (2012), Bourdieu afirma que a oposição tradicional entre os métodos ditos quantitativos, como a pesquisa por questionário, e os métodos ditos qualitativos, como a entrevista, mascaram o que eles têm em comum: apoiam-se nas interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais. Os defensores das duas categorias de métodos ignoram essas estruturas, como os etnometodólogos, cuja visão subjetivista do mundo social os leva a desconsiderar os efeitos que as estruturas objetivas exercem não somente

qual nos inserimos. Na tentativa de esclarecer essa relação de interação, Jean Poupart *et al.* (2008, p. 262) recorrem a Bourdieu (1978): “A relação entre o observador e o objeto é despolarizada, e o observador é designado para um trabalho de explicitação das relações objetivas e subjetivas que o ligam ao objeto observado”. Portanto, enquanto pesquisador-ator social participante, envolvido nas relações de trabalho tanto no ambiente interno da escola que atuamos quanto no espaço externo de encontros de formação de professores, pudemos compreender as condutas sociais, as estratégias objetivas implementadas nas escolas, os dilemas e as questões enfrentadas pelos atores sociais nos bastidores das escolas.

No ano de 2014, afastamo-nos da sala de aula e da escola para desenvolvermos outras atividades, agora na presidência do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró. No entanto, os questionamentos, as angústias e a necessidade de desvelar os efeitos da política educacional de responsabilização praticada em Mossoró/RN continuaram e cada vez mais apareceu uma enorme gama de elementos objetivos e subjetivos para análise. Como os efeitos objetivos da política pública de premiação/punição por desempenho pareciam comuns entre as escolas, mesmo que dissimulados, passamos a nos concentrar nos aspectos subjetivos dessa política sobre os professores. Quisemos saber como ela incide sobre a autopercepção dos professores, a sua autonomia e as suas relações de trabalho, isto é, saber como os professores reagem às exigências da performatividade, construindo e desconstruindo o significado de ser professor nesse processo.

No intuito de garantir o máximo possível de rigor científico-metodológico à pesquisa e de adotar uma reflexividade vigilante contra a interferência das prenoções, decidimos realizar um distanciamento estratégico do campo da pesquisa (escola). Decidimos fazer entrevistas do tipo qualitativo² com professores(as) pedagogos(as) fora do ambiente de trabalho. Essa decisão foi tomada no sentido de tentar reduzir e controlar os efeitos de influência que a posição simbiótica de pesquisadora e presidente de sindicato poderia causar dentro das escolas, contaminando as respostas dos sujeitos da pesquisa. Para chegar a essa posição racional, consideramos as palavras de Pierre Bourdieu (2012, p. 694):

sobre as interações (entre médicos e enfermeiras, por exemplo) que registram e analisam, mas também na sua interação com as pessoas submetidas a observação ou interrogação.

² Jean Poupart *et al.* (2008) destacam três argumentos para se recorrer à entrevista qualitativa: o de ordem epistemológica, que considera que uma exploração em profundidade é indispensável para a apreensão e a compreensão das condutas sociais; o de ordem ético-política, que defende que a entrevista qualitativa possibilita compreender os dilemas enfrentados pelos atores sociais; e o de ordem metodológica, que argumenta que ela é um instrumento privilegiado de captação de informação sobre o ponto de vista dos atores sociais para considerá-lo na interpretação de suas realidades.

O Sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

Após fazermos um levantamento no *Jornal Oficial do Município* (JOM) das escolas premiadas com o 14º salário de 2011 a 2015, cruzamos as informações e obtivemos uma lista de escolas e Unidades de Educação Infantil (UEI) premiadas em todas as edições e outra das que foram premiadas apenas uma vez. Em seguida, elaboramos uma terceira lista com as escolas e UEIs da rede municipal que nunca foram premiadas. De posse das três listas, passamos à seleção aleatória de uma escola e uma UEI de cada lista: premiadas em todas as edições, premiadas em apenas uma edição e nunca foram premiadas. Como o nosso objetivo de pesquisa é a subjetividade dos atores sociais, principais alvos da política de responsabilização do município de Mossoró, o passo seguinte foi selecionar os professores e as professoras que seriam sujeitos da pesquisa. Os únicos critérios de seleção dos professores foram ser pedagogo em sala de aula e a longevidade de experiência em docência na rede municipal, considerando que esse aspecto colabora para que eles comparem as experiências atuais com as que tiveram antes da instalação da política de premiação por desempenho. Sendo assim, das escolas e UEI selecionadas, seis (06) professores(as) pedagogos(as) aceitaram abrir as portas da sua casa para nos receber e responder as entrevistas. São professores e professoras com experiência superior a 17 anos na rede municipal de ensino que lecionam em unidades de educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental de escolas do município de Mossoró. Todos(as) os(as) entrevistados(as) possuem formação acadêmica em nível de especialização na área de Educação. As entrevistas foram do tipo semiestruturado, gravadas em áudio, transcritas e interpretadas sob categorias de análise reveladas no discurso.

O modelo teórico de análise sobre os documentos oficiais, as Leis, os decretos e o material empírico coletado a partir das vozes muitas vezes silenciadas dos professores não se prende a grandes correntes teóricas, muito menos tem a pretensão de reivindicar uma falsa originalidade. O que a autora apresenta são reflexões epistemológicas alimentadas pelas microsociologias, que permitem compreender o que se passa nos bastidores da escola, como os professores jogam o jogo do cumprimento das metas de produtividade com a exigência de desempenhos sempre crescentes, o que os professores sentem, como reagem ou não reagem diante de um conflito entre o comportamento que se exige dele e o SER professor que ele acredita.

Os conceitos e recursos mobilizados conduzem à compreensão de que “o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14). Além disso, em vários momentos, o leitor perceberá a presença da Sociologia de Bourdieu, no sentido de que o seu privilégio é desvelar coisas ocultas que são dissimuladas para impedir a percepção dos mecanismos tácitos de dominação e manutenção das hierarquias do mundo social.

1.3 Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em capítulos, de modo a fornecer bases de apoio para que seja alcançado o seu objetivo, dando sustentação à análise desenvolvida, num processo em que o empírico e o teórico se entrelaçam simbioticamente. O estudo que se tem em mãos está estruturado em quatro capítulos, além da Conclusão (que se pretende inconclusa), nos quais se aponta o percurso de análise a ser seguido de acordo com as exigências que o método científico nos impõe. Após o capítulo introdutório, que apresenta uma noção geral da pesquisa, o estudo está estruturado em mais três capítulos com seus subtítulos.

O capítulo 1 é o introdutório, apresentando a ideia geral da pesquisa, bem como esclarecendo a postura metodológica e epistemológica do autor diante do objeto de estudo.

O capítulo 2, com o título “Da subordinação requerida à subordinação concedida”, examina o cenário e o contexto político e ideológico erguido sob a égide da concepção do racionalismo de mercado que se edifica como regulador de toda a vida social. Esse racionalismo constitui-se em um imperialismo simbólico que atua na disseminação, em escala planetária, de um sistema de crenças e valores que se reveste de uma naturalidade ilusória, elevando a extensão do *ethos* econômico a todas as esferas da atividade humana.

Esse capítulo também traz um ponto de discussão denominado “A demissão do Estado e a admissão da empresa”, com o objetivo de marcar as profundas alterações que o Estado vem sofrendo como efeito da reestruturação do sistema produtivo, influenciada pelas exigências do capital. Assim, a “demissão do Estado” se inscreve no sentido do recuo da atuação do Estado no âmbito de provedor das políticas sociais, ao passo que a expressão metafórica “admissão da empresa” significa alargamento do espaço de atuação empresarial e internalização dos princípios do mercado.

Outro tópico do capítulo 2, intitulado “Reformas educacionais: a avaliação como remédio para ineficácia do sistema brasileiro”, aborda os eixos da reforma com centralidade na avaliação como elemento estratégico da gestão pública para garantir a “qualidade da

educação” e constata muita similaridade com os aspectos priorizados pelos organismos multilaterais, revelando que a educação entrou no jogo do racionalismo de mercado. Ainda como um subitem desse ponto, apresentamos “A avaliação educacional como via de regulação e controle”, que mostra como se desenvolveram a criação e a legitimação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, revelando seus objetivos, concepções e instrumentos, que lhe renderam uma imagem de credibilidade e legitimidade, constituindo-se como uma forma de regulação bem-sucedida.

Em seguida, uma vez que percebemos a educação brasileira ser conduzida pela imitação de modelos norte-americanos que já comprovaram sua ineficácia naquele país, trazemos para discussão o tópico intitulado “Medir, depois punir ou recompensar: o grande sistema escolar americano é um modelo a ser seguido”?, no qual apresentamos as conclusões de pesquisadores americanos especialistas da área sobre os resultados educativos alcançados sob a égide do modelo de responsabilização da educação aplicado no país, especialmente da lei federal No Child Left Behind – NCLB (“Nenhuma criança deixada para trás”). No fundo está a ideia de que o sistema público educativo é ineficaz, ineficiente e caro aos cofres públicos, enquanto a teoria de organização da iniciativa privada mostra-se como a salvação para produzir uma educação de qualidade. O caminho proposto por esse capítulo tenta oferecer ao leitor a compreensão sobre as bases conceituais e ideológicas que servem de referências para as decisões das políticas educativas em nível macro e micro.

O capítulo 3 é denominado “As tecnologias performativas na educação municipal de Mossoró: a conversão das almas”. Ele aponta a presença das tecnologias performativas como textos oficiais e como discursos que buscam a legitimação da cultura de responsabilização e meritocrática. Apresentamos o significado de duas categorias: Gerencialismo e Performatividade – intimamente relacionadas –, que atuam conjuntamente para reformar a estrutura e a cultura dos serviços públicos, criando novos valores, novas formas de interação, menos visíveis, de controle e exercício de poder instituídas pela competição, eficiência e produtividade.

Dentre os instrumentos de redefinição da política educacional de Mossoró, examinamos o documento Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino. Os discursos que prepararam o terreno para a produção desse documento, fundamentados na “necessidade de acompanhar as exigências do atual contexto socioeconômico e político em que novas concepções de gestão pública passam a vigorar”, oferecem um conjunto de pistas que apontam os princípios e concepções que nortearão a educação municipal. Ainda no capítulo 3, discutimos um ponto intitulado Lei de Responsabilidade Educacional: exigibilidade jurídica

ou política? Nesse ponto, demonstramos que está em pauta uma “agenda de juridificação da educação” (XIMENES, 2012), na qual os temas *responsabilidade* e *qualidade* assumem a centralidade do processo, bem como que amplos setores em disputa, de direita e de esquerda, com diferentes visões sobre o significado do termo responsabilidade educacional e sobre o sentido de qualidade na educação, defendem a aprovação em nível federal de uma Lei de Responsabilidade Educacional. Apresentamos um quadro-resumo com os projetos de Lei Federal e síntese do conteúdo das matérias da Lei de Responsabilidade Educacional analisadas pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, bem como a síntese do conteúdo da Lei municipal, para subsidiar a compreensão das conexões existentes entre a política de responsabilidade educacional local e a linha de pensamento predominante nas proposições federais.

Neste capítulo, também refletimos acerca das relações entre a lógica predominante nas proposições de Lei de Responsabilidade Educacional e o movimento empresarial denominado Compromisso Todos pela Educação, que se organiza em torno de um chamamento a um grande pacto social que tem como estratégia central produzir uma ampla mudança na mentalidade social, de modo a criar disposições subjetivas que promovam comportamentos de corresponsabilidade sobre os resultados, ao mesmo tempo exercendo uma vigilância ativa de controle e fiscalização sobre a prestação dos serviços educativos.

No último tópico do capítulo 3, “Prêmio 14º Salário: uma ideia com raízes perigosas”, revelam-se a concepção ideológica e o fundamento teórico em que se sustenta a política de bonificação/premiação de professores como recompensa pela melhoria do desempenho dos alunos. São apresentados tabelas e gráficos que demonstram o movimento das escolas e unidades de educação infantil que se esforçam para atingir as exigências da Lei do prêmio 14º salário e conquistar um lugar na lista de premiação. Nesse contexto, ganhar o 14º salário passa a ser a meta principal das unidades educacionais. O capítulo como um todo atua no sentido de evidenciar os instrumentos performativos e estratégias de vigilância, monitoramento, controle e normalização que atuam com vistas a reformar a subjetividade dos professores e professoras, criando novos sistemas éticos com valor performativo.

O capítulo 4, denominado “O discurso dos(as) professores(as) nos bastidores da escola: angústias, sofrimentos e solidões”, revela os achados das análises e interpretações do material empírico, quanto aos efeitos colaterais das políticas performativas implementadas nas escolas e como os professores e professoras respondem as exigências de produtividade, medição de desempenho com recompensas ou punições simbólicas. Aqui identificamos um discurso não dito publicamente, ou seja, um discurso que se produz nos bastidores da escola,

na vivência dos conflitos, nas crises de consciência ética, nas pressões cotidianas para alcançar resultados de desempenho inalcançáveis, com todos os sofrimentos que daí resultem. Expomos os depoimentos que professores e professoras nos confiaram a propósito de suas experiências e dificuldades de viver a profissão em um sistema de responsabilização/recompensa que os classifica, controla e imobiliza.

Nesse capítulo, os títulos introdutórios das categorias empíricas de análise são formulados a partir de expressões metafóricas tomadas de empréstimo das falas dos entrevistados. Do discurso capturado nas entrevistas, analisamos a competição entre escolas e professores, a luta pela visibilidade, as relações de dependência, a busca por alcançar o inalcançável, a perda de poder e autoridade e a tensão entre a profissão e os dilemas sociais. Os pontos de vista dos interlocutores se inter cruzam e em vários momentos se assemelham, porque são igualmente fundados em realidade social.

Por fim, chegamos à conclusão desta investigação, ou a conclusões inconclusas, já que apresentam alguns elementos conclusivos sem pretender que sejam verdades absolutas sobre o objeto estudado. Esses elementos conclusivos estão mais para pontos de vista sobre o objeto, em atenção ao que propõe Bourdieu (1996, p. 27): “O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social”.

Nessa perspectiva, para resumirmos a intencionalidade que sustenta esta pesquisa desde a sua fase embrionária, em que surgiram as primeiras angústias e inquietações, até o seu amadurecimento, quando começa a definir um modelo teórico de análise e segue o seu curso com a vigilância epistemológica e cuidadoso rigor metodológico, tomamos de empréstimo as palavras de Bourdieu (2012, p. 222) na celebre obra *A miséria do mundo*: “não é para me sacrificar a lógica da denúncia e da acusação, mas procurar abrir possibilidades para uma ação racional com o objetivo de desfazer ou refazer o que a história fez”.

2 DA SUBORDINAÇÃO REQUERIDA À SUBORDINAÇÃO CONCEDIDA

Invisível violência do mercado: a diversidade é inimiga da rentabilidade, e a uniformidade manda. A produção em série, em escala gigantesca, impõe em todas as partes suas obrigatórias pautas de consumo. A ditadura da uniformização obrigatória é mais devastadora do que qualquer ditadura de partido único: impõe, no mundo inteiro, um modo de vida que reproduz os seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar. O consumidor exemplar é o homem imóvel (Eduardo Galeano).

2.1 Cenário e contexto: o racionalismo de mercado

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados por profundas transformações nos campos político, econômico e ideológico em nível global. A especulação do capital chega ao limite de altas taxas de lucro e exploração, empurrando-o a se reestruturar e construir novas formas de acumulação, sobretudo mediante a especulação do capital financeiro. No entanto, essa acumulação não é para todos, pois se torna cada vez mais restrita, constituindo o que, de maneira metafórica, Martin e Schumann (1999) chamam de “sociedade 20 por 80”, para designar que apenas 20% da humanidade usufruem efetivamente da riqueza produzida no mundo, enquanto 80% têm acesso de forma marginal ou são totalmente excluídos, sendo justamente estes que predominantemente a produzem. Para ingressar e se manter no ciclo econômico dos 20%, instaura-se uma competição feroz entre conglomerados econômicos, configurando-se em um poder que concentra riqueza, ciência e tecnologia capaz de instaurar uma matriz ideológica fundada no mercado como regulador de toda a vida social.

No plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas é o de que estamos iniciando um novo tempo – de globalização, reestruturação produtiva, flexibilidade, empregabilidade, regulação, desregulação, Estado mínimo, Qualidade Total, Sociedade do Conhecimento etc. – que Bourdieu e Wacquant (2000) denominam de uma *novlangue*³, termo que, para fins deste estudo, utilizaremos como uma “nova língua”, um novo vocabulário carregado de intencionalidade ideológica e fundado no pensamento único, como modo de difusão de uma nova “vulgata planetária”, da qual se encontram notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de uma presumível falta de pertinência. Os autores acima citados denunciam os efeitos da “vulgata planetária” e a situam como produto

³ Esse termo não existe em português. Os franceses utilizam *novlangue* para os termos que desconsideram o vocabulário corrente e produzem termos que tornam hermética a compreensão do fenômeno relatado. Isso se dá nas esferas política e filosófica.

de um imperialismo apropriadamente simbólico que aglutina posições (historicamente opostas) neoliberais e marxistas na solidificação do mesmo discurso:

Os seus efeitos são tão poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal – a qual, sob a capa da “modernização”, entende reconstruir o mundo fazendo tábua rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas agora como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente –, mas também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, na sua maioria, continuam a considerar-se progressistas (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p. 1).

Esse novo tempo apresenta-se como uma lógica de contaminação na qual todos devem se deixar atingir pelos novos princípios do “mundo moderno”, sob pena de se tornarem ultrapassados, engolidos pela onda de “modernização”, que tem como único modo de vida coerente a submissão à lógica do mercado, que aparece como a solução de salvação e felicidade dos indivíduos.

Tendo em vista que o discurso hegemônico pautado na centralidade do mercado não aglutina apenas partidários neoliberais, ocorrendo também em espaços econômicos e sociais onde o neoliberalismo não viceja, escolhemos como fundamento da nossa interpretação o termo racionalismo de mercado, utilizado por Bianchetti, Valle e Pereira (2015) para designar toda a constelação de representações ao mesmo tempo ideológicas e teórico-conceituais que fazem prevalecer o valor econômico como paradigma da realidade social, independentemente da matriz política na qual se efetiva (liberal ou não).

Esse discurso de racionalismo de mercado que reduz todas as coisas à mercadoria e transforma todas as pessoas em agentes econômicos é extremamente poderoso e unificador de políticas e corporações econômicas, por exemplo, organismos internacionais multilaterais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), encarregados de tutorear Reformas dos Estados Nacionais e garantir a rentabilidade do sistema capital.

Essa concepção guiada pela visão de homem cuja conduta se assenta sobre o interesse e a utilidade implica uma disseminação em escala planetária de um sistema de crenças e valores que se reveste de uma naturalidade ilusória, elevando a extensão do *ethos* econômico a todas as esferas da atividade humana. No entanto, esse discurso poderoso legitimado pela ciência econômica e baseado em teorias altamente formalizadas, com a cumplicidade de intelectuais e um forte apelo midiático, é eufemizado. Ele povoa o senso comum, impondo como significações legítimas as crenças e valores dos que detêm o capital econômico e cultural, de

forma sutil, pois, segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 25), “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a essas relações de força”. Na obra *O fim dos intelectuais acadêmicos*, os autores Bianchetti, Valle e Pereira elaboram um quadro que demonstra como os elementos do discurso do racionalismo de mercado se relacionam numa simbiose convincente. Reproduzimos o referido quadro a seguir:

Quadro 1 – Enunciações do Racionalismo de mercado

DOXA	LOCUÇÕES EMPREGADAS
Verificações normativas	• “A economia está se globalizando; logo é preciso globalizar a nossa economia”. • “As coisas estão mudando rápido; é preciso mudar rapidamente”.
Deduções selvagens	• “Se o capitalismo prevaleceu em toda a parte é porque está inscrito na natureza do homem”. • “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o mundo”.
Teses infalsificáveis	• “É criando riqueza que criamos empregos”. • “Muito imposto mata o imposto”.
Evidências indiscutíveis	• “O Estado é ineficiente”. • “A segurança no emprego pertence ao passado”. • “Como se pode ainda defender o serviço público”?
Paralogismos	• “O mercado é justo”. • “A igualdade condena as pessoas à miséria”.
Eufemismos	• “Reestruturação produtiva” = “desemprego”
Termos encantatórios	• “Desregulamentação”; “criatividade”; “enxugamento”; “flexibilidade”; “reengenharia”; “crescimento”; “progresso”.

Fonte: Adaptado de Bourdieu (2001, 2002).

A expansão dessas ideias se dá de forma bastante sutil, sendo dosada a conta gotas, dia a dia, por diferentes estratégias financiadas por agentes e instituições que detêm o monopólio da produção e da circulação dos bens econômicos e simbólicos. São, por essa razão, difíceis de serem combatidas, disseminando-se como uma “epidemia política” que corrói as fronteiras entre o público e o privado, provocando alterações nos papéis do Estado e mudanças nas instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si.

Essa concepção de ter o mercado econômico como legítimo organizador de toda a vida social e creditar a globalização como a panaceia que vem tirar as nações do atraso econômico, científico e cultural percebe na educação uma oportunidade de negócios rentáveis, o que foi sinalizado em uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), no ano 2000, que apontou o campo educacional como um dos espaços mais fecundos para o capital. Como afirma Ball (2004, p. 1108), “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional”. Uma torrente de ideias reformadoras está a reorientar sistemas educativos diversos, demonstrando o que Frigotto e Ciavatta (2003) chamam de uma submissão ativa e consentida à lógica do mercado. Capturado por essa lógica, o Estado brasileiro entra no jogo da promessa do desenvolvimento e passa a jogar o jogo com as regras e peças do capital hegemônico.

Concluimos esse ponto com as palavras chocantes de Bianchetti, Valle e Pereira (2015), em uma demonstração da perversidade legitimada na “antropologia” espontânea do racionalismo de mercado, as quais deixamos para reflexão e decisão do leitor sobre a necessidade de mobilizar energias para combatê-lo:

Se postula que a pobreza e o abandono, a doença e a miséria são consequências previsíveis e “recompensas” pela ausência de esforço, traduzido como falta de empreendedorismo ou de iniciativas mal calculadas. A pobreza, nessa ótica, passa a ser vista como resultado, funcional, “justo e necessário”, decorrente da inação, da estupidez, do idiotismo intelectual daqueles que não possuem as disposições para se orientarem de modo adequado em um mundo complexo, meritocrático, governado por leis econômicas inexplicáveis e tecnologias inapreensíveis (*deus ex machina*) (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 37-38).

2.2 A demissão do Estado e a admissão da empresa

É importante iniciar este tópico esclarecendo que a expressão “demissão do Estado” não tem a pretensão de afirmar o colapso do Estado, mas sim de chamar a atenção para as profundas alterações que ele vem sofrendo como efeito da reestruturação do sistema produtivo que busca superar o modelo de produção taylorista/fordista baseado numa padronização e homogeneização dos produtos, por um modelo mais flexível e diversificado que atendesse as exigências de acumulação do capital. O sistema de produção flexível põe em jogo novas lógicas econômicas e sociais resumidas nas palavras que dominam os atuais discursos, como, por exemplo, concorrência, flexibilidade, produtividade, eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que redefine o papel do Estado.

Nesse novo modelo de reorganização do capital, “reduz-se a esfera de ação do Estado, que segue visando ao desenvolvimento como objetivo prioritário, mas restringe sua atuação à regulação dos instrumentos fundamentais da vida econômica e social: o Estado Desenvolvimentista vira Estado Regulador” (CHARLOT, 2013, p. 273). Portanto, a “demissão do Estado⁴” se inscreve no sentido do recuo de sua atuação no âmbito de provedor das políticas sociais, ao passo que a expressão metafórica “admissão da empresa” significa alargamento do espaço de atuação empresarial e internalização dos princípios do mercado.

Em meados dos anos 1980, e com mais impacto nos anos 1990, ganham força, em vários países – inicialmente, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, e posteriormente na Europa Continental e Brasil – ideias neoliberais denunciadoras da ineficácia do Estado como provedor dos serviços públicos. No interesse de demolir a ideia de serviço público, o liberalismo econômico é apresentado como condição suficiente para a liberdade política, enquanto o intervencionismo do Estado é assimilado ao totalitarismo. Dessa forma, associa-se, de acordo com Bourdieu (2012, p. 217), eficácia e modernidade à empresa privada, e arcaísmo e ineficácia ao serviço público. Nesse sentido, uma aliança entre organismos multilaterais e instituições regionais põe em jogo forte poder econômico, político e ideológico que atua na implantação de um novo paradigma que prega o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, forçando o recuo do Estado em ações sociais estruturais que asseguravam os mais elementares serviços públicos, e na garantia de direitos, ao mesmo tempo que incentiva o consumismo, a produtividade, a competitividade e a eficiência valorizados pelo mercado.

No entendimento de Araújo e Castro (2011, p. 88), “essas ideias podem ser compreendidas como uma disputa de concepção de Estado. De um Estado que acolhe, abriga

⁴ Expressão utilizada por Pierre Bourdieu, na obra *A Miséria do Mundo*, publicada no Brasil em 1997.

e dá atenção à população, para um Estado que a deixa à mercê da regulação dos mercados, com a retórica da liberdade fantasiosa”. Sendo assim, os indivíduos são abandonados à sua própria sorte, em uma sociedade em que a concorrência vira forma legítima de relacionamento, na qual o Outro deixa de ser alguém que compartilhamos o presente e o futuro para tornar-se apenas um concorrente; ou, nas palavras de Charlot (2013, p. 274), “‘o cada um por si’ torna-se norma e o dinheiro passa a ser a medida de todas as coisas”.

Segundo essa lógica neoliberal, os conceitos empregados pelo setor privado são considerados mais eficazes e mais igualitários (livre concorrência), portanto devem ser assimilados pelo setor público que carece de “modernização”. Desse modo, mudam-se a linguagem e a concepção do que é ser público: a) a relação com o usuário transforma-se na relação com o cliente; b) os serviços públicos mais rentáveis são entregues à empresa privada, que fica protegida dos riscos financeiros, ocasionando uma restrição da esfera pública e uma ampliação dos espaços privados; c) os trabalhadores do serviço público são responsabilizados pela ineficiência e excesso de burocracia do Estado e atacados por se beneficiarem da função pública, construindo estatutos que os protegem contra os riscos da livre empresa; d) entra em curso um desmonte dos direitos sociais coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização. A defesa desse paradigma de gestão pública é que a aplicação de estratégias do modelo gerencial do setor privado resultará em eficiência, eficácia e produtividade nas instituições organizacionais.

O objetivo da lógica de diminuição do papel do Estado é reduzir a quase zero os gastos com a gestão social da vida pública, o que significa se limitar a uma atuação do que Bourdieu (2012) chama de “caridade de Estado”, para designar uma política que visa simplesmente corrigir os efeitos da distribuição desigual de capital econômico e cultural destinada aos “pobres merecedores”.

No contexto político brasileiro, as alterações começaram logo após a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988, que foi precedida por um cenário de embates acirrados entre defensores da educação pública, gratuita e democrática e os defensores dos interesses privados. Já em 1990, o governo Collor estabeleceu como objetivo reformar o Estado e a economia segundo o projeto neoliberal (BRITO, 2009, p. 95), demonstrando claramente qual seria o rumo tomado pelo Brasil no Projeto de Reconstrução Nacional, de 1991, que propôs mudanças na economia, na sociedade e na educação.

A subordinação aos interesses do mercado e à lógica do neoliberalismo continua com a eleição em 1994 do novo presidente do país, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. É realizada em 1995 a Reforma do Estado Brasileiro, tendo registrados seus objetivos no

documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), o qual apresenta o seguinte discurso:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PDRAE, 1995, p. 17).

O discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso na apresentação do documento da Reforma também revela o caminho que seria seguido pelo Brasil:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (PDRAE, 1995, p. 10).

A linguagem utilizada nos dois discursos oficiais torna evidente que o país segue a “cartilha” do neoliberalismo e as orientações dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passam a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais. No caso do Brasil, as principais ações estão voltadas para uma profunda reforma educacional recomendada pelos organismos internacionais – aceita pelo governo brasileiro, tendo em vista que dispõe de alinhamento ideológico com a concepção de mudança no papel do Estado – como forma de superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional. O discurso oficial aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. Segundo Coelho (*apud* BRITO, 2009, p. 47), de acordo com documento da CEPAL/UNESCO de 1995, a saída da crise está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade e como fator de competitividade das nações e das empresas. É necessário refletir que a adoção desse pensamento pedagógico empresarial enfraquece a concepção de educação como direito social, na medida em que a insere no universo competitivo, individualista, consumista, no qual o seu alcance varia conforme o mérito e a capacidade dos consumidores.

É nesse contexto de reestruturação do Estado brasileiro que um novo paradigma discursivo centrado na performatividade e eficiência se insere no campo educacional, lócus privilegiado pela reforma. A mudança de concepção sobre o papel do Estado é explicada por Castro (1998 *apud* COELHO, 2008, p. 238-239):

[...] com a atual reforma sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o “Estado-regulador” e o “Estado-avaliador”. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública.

O Estado-avaliador⁵ coloca em curso a avaliação como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva, ampliando seu poder de controle em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores. Uma forma eficaz de exercer esse controle é a condução de novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos professores.

A Reforma educacional brasileira apresenta elementos que representam a construção de um pacto social que unificou interesses do governo e a síntese do pensamento hegemônico empresarial de como deve ser organizada a vida social. A educação é tida como a principal estratégia de produzir uma mudança cultural na relação Estado-sociedade civil, na medida em que pode construir uma cultura de participação nos sujeitos, de responsabilização pelos resultados e de aposta na educação como instrumento de inclusão social. Tomando de empréstimo as palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 222), trata-se de um processo de “conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra”⁶.

2.3 Reformas educacionais: a avaliação como remédio para ineficácia do sistema brasileiro

O exame de documentos e pesquisas sobre a reforma educacional brasileira permite constatar muita similaridade com os aspectos priorizados pelos organismos multilaterais. As convergências entre os eixos (gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores) convidam a entender que a reforma educacional se insere em um processo de produção de políticas, no qual diferentes contextos se relacionam simbioticamente. Em estudos sobre a produção de políticas, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), uma das contribuições mais difundidas é a de Stephen J. Ball, que propõe o modelo do ciclo de políticas envolvendo os contextos – de influência, de produção de texto, o contexto da prática,

⁵ Considera-se a concepção de Estado-avaliador desenvolvida pelos estudos de Afonso (2001) ao relacioná-lo com a “radicalização” da “figura do Estado intervencionista”, ou seja, aumento de interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica.

⁶ Expressão utilizada para intitular um estudo que trata de uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação, apresentado no livro *Políticas Educacionais*, de Ball e Mainardes (2011).

de resultados e de estratégia política – como ciclo contínuo e não hierarquizado, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), as políticas podem ser “poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos”. Nesse sentido, as políticas educacionais são o principal meio de produzir a mudança de comportamentos e atitudes necessárias à legitimação da nova sociabilidade.

Com forte impacto do contexto de influência (pressões do empresariado e de organismos internacionais para a construção de uma agenda educacional mais adequada aos interesses privados do capital nacional e internacional), aliado aos acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado. Tratava-se da produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses do mercado:

De fato, de acordo com a perspectiva empresarial não se tratava apenas de uma reforma curricular; mais do que isso, pretendia-se também repor a função social da educação e da escola destituindo-as, contudo, de seu caráter público. [...] Os discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos – o de eficácia empresarial com o de justiça social, o que se expressou na famosa fórmula cepalina de “competitividade com equidade” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227-228).

O lema competitividade com equidade, associado à difusão da ideia de que o sistema educacional brasileiro carecia de “eficiência e eficácia” em seus processos internos, definiu a trajetória da reforma, que tratou de povoar o meio educacional e as escolas com conceitos de racionalidade, descentralização, produtividade, insumos, eficiência, eficácia – linguagens que as tecnologias políticas usadas na reforma da educação põem em jogo.

As políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação, a partir de 1995, abordam o campo do currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades da educação); a área de gestão dos sistemas de ensino e das escolas (descentralização); o campo das políticas públicas de financiamento (FUNDEF e FUNDEB); as políticas de avaliação (SAEB, Prova Brasil, ENEM, ENADE, PISA); e as políticas de ensino superior e de formação de professores (criação de Institutos Superiores de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Nível Superior, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica). A reforma da educação brasileira teve, portanto, cinco eixos norteadores – gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores – que têm buscado articular as reformas político-econômicas como modelo institucional do

setor educacional, no sentido de produzir, como afirma Brito (2009, p. 82), “uma nova gestão educacional, novo padrão ético, novas formas de inserção social e instaurando um modelo de gerência empresarial com ênfase na performatividade”.

Entre os eixos estruturantes da reforma educativa, que se propagou como “epidemia” política (começando pela Grã-Bretanha e Estados Unidos nos anos 1980, espalhando-se pela América Latina em meados dos anos 1990), ganha centralidade a avaliação como elemento estratégico da gestão pública para garantir a “qualidade da educação”, tão reivindicada por todos, mesmo que tenha sentidos diferentes em diversas abordagens teóricas. O problema é definir o que se entende por qualidade. O que significa qualidade da educação? Que concepção de avaliação da aprendizagem pode ser capaz de definir a qualidade do ensino? A fim de alimentar a reflexão sobre essas questões, recorremos a Barreto (2001, p. 51), que nos lembra que, em um ensaio, Franco (1994) aponta para a “complexidade do conceito de qualidade do ensino, considerando-o como um produto histórico e social que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por diferentes expectativas, que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo”.

Portanto, há uma diversidade de ideias, concepções, abordagens e tendências de avaliação. Essa multiplicidade da avaliação é expressa em um estudo realizado por Barreto (2011) a respeito da produção acadêmica, publicada em periódicos na década de 1990, acerca da avaliação da educação básica no Brasil. Como resultado da pesquisa, realizada em mais de 200 textos publicados em 10 periódicos nacionais, o autor detecta dois modelos majoritários que permeiam o discurso sobre avaliação no Brasil:

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais. [...] O outro discurso propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar (BARRETO, 2011, p. 62-63).

Na maioria dos trabalhos acadêmicos há um consenso em compreender a avaliação da aprendizagem a partir de uma dimensão histórico-social do sujeito. Isso significa que o indivíduo envolvido no processo avaliativo da aprendizagem é considerado em sua totalidade, ou seja, não apenas nos aspectos cognitivos, mas também na complexidade das dimensões afetivas, sociais, culturais. Resumindo, para a maior parte dos estudiosos da área, a avaliação da aprendizagem deve revestir-se de caráter emancipatório.

Entretanto, desconsiderando a predominância das orientações acadêmicas na defesa de uma abordagem mais qualitativa/emancipatória da avaliação, a reforma educacional brasileira opera na contramão, segue as orientações dos organismos multilaterais (distribuidor de “pacotes” homogeneizadores nos sistemas escolares de diferentes países do ocidente) e do modelo neoliberal que defende a implementação de um Sistema de avaliação fundado em uma abordagem quantitativa/regulatória com o discurso de que essa abordagem técnica racional de avaliação permite agrupar um conjunto de informações que orientarão o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a superação da ineficiência e ineficácia do sistema educacional brasileiro. Nessa concepção, o paradigma Positivista sob o qual tudo tem que ser medido, quantificável, guia a busca pela qualidade da educação, que, nessa ótica, é medida através de estratégias de avaliação de monitoramento, de aplicação de testes em larga escala e de divulgação de resultados por escola.

A pesquisadora Marília Claret Geraes Duran (2003, p. 100-101) desenvolveu estudos sobre trabalhos de autores que defendem a avaliação de monitoramento e identificou com clareza os seguintes pressupostos:

- a) medida da qualidade da educação – o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo;
- b) bases para o desenho de instrumentos para medir qualidade educativa, com ênfase nos indicadores de qualidade: qualidade de produto, entendido como aprendizagem dos alunos, e qualidade do processo de ensino, como medidas e acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros com a educação;
- c) mensuração sistemática como meio de fornecer informações para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base à monitoração do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade;
- d) gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação.

Esse modelo racionalista teórico-metodológico de avaliação se espalhou pelo país como fetiche, criando sistemas de avaliação nacional e estaduais com seus instrumentos de regulação e controle do Estado sobre o que é ensinado nas escolas, e continua a se ampliar, chegando aos municípios com o exacerbar da lógica da mercadorização da educação exposta nas prateleiras do *ranking* de pontuação das escolas, em que o “consumidor” escolhe a escola que oferece o melhor produto (melhor aprendizagem entendida como sinônimo da nota obtida nas provas). Nessa lógica, os profissionais das escolas serão obrigados a melhorar sua produtividade, elevando seus indicadores de melhoria na qualidade do ensino detectado nos resultados da aprendizagem dos alunos.

A partir desse momento, trataremos de mostrar que instrumentos de Regulação do Estado e ao mesmo tempo de submissão da educação à lógica do mercado foram construídos

para guiar o caminho que seguiu o Sistema Educacional Brasileiro com a criação do SAEB, do IDEB, das provas de avaliação externa em larga escala. Para que o leitor tenha uma ideia do que teremos à frente como efeitos da cultura avaliativa racionalista que se implantou no Brasil, ressaltamos as palavras de Afonso (2000, p. 130) para reflexão:

A nova configuração das políticas educativas [...] dão prioridade ao mercado, [...] e em nome de valores como o individualismo possessivo, a competição, a discriminação social e a avaliação meritocrática e seletiva, tem promovido o abandono das preocupações do Estado providência com a igualdade de oportunidades e com a construção da escola democrática.

2.3.1 A avaliação educacional como via de regulação e controle

Foi num contexto de crise do Estado desenvolvimentista e de restrições de ações na área social e no processo de reestruturação dos princípios e parâmetros da Administração Pública que se deu a introdução da avaliação em larga escala como via de regulação e controle da educação básica, “num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central” (FREITAS, 2005, p. 9).

Atualmente, a avaliação sistêmica consiste em um instrumento poderoso para criar mecanismos sofisticados de controle e responsabilização (*accountability*⁷). O sistema de avaliação externa, em larga escala, é uma via de acesso a informações sobre o que as escolas estão fazendo, quais processos estão sendo utilizados, e fornece bases para discutir o que poderiam estar fazendo para cumprir seu papel de maneira adequada a garantir a produtividade do sistema educacional.

É, aliás, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 1999, p. 144-145).

Embora o interesse do Estado em medir-avaliar-informar já estivesse presente desde os anos 1930 nas reformas e pesquisas educacionais no Brasil, Freitas (2005) lembra que se passaram cinco décadas para que a avaliação em larga escala, com foco no desempenho do aluno e dos sistemas de ensino, viesse a ser introduzida como prática sistemática na educação

⁷ Nesse contexto, o termo *accountability* é utilizado por Afonso (2012), indicando frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

brasileira. Os motivos alegados foram diversos ao longo desse tempo, indo desde questões relativas à expansão da escolarização, de opções político-ideológicas em cada momento histórico, até a difusão de teorias mediadas por organizações internacionais, instrumentalização técnica, entre outros aspectos, como delineia Freitas (2005, p. 7, grifos do autor):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a *conferir e verificar resultados* frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e *fazer “diagnósticos”* com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a *instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela* da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de *reajustar a regulação estatal* e de *criar uma cultura de avaliação* no País.

Contudo, é somente a partir de 1990 que a avaliação da educação básica se consolida como sistema de avaliação em larga escala, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP), que promoveu a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo principal objetivo é “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2001, p. 9). Assumindo o conceito de monitoramento⁸ fundamentado em resultados de aprendizagem com base em recursos quantitativos e de responsabilização (*accountability*), postulando que a divulgação e o esclarecimento das informações coletadas e produzidas pelo Saeb permitem aos sistemas prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, o SAEB vai se aprimorando ao longo da década:

A implantação do Saeb ocorreu em 1990, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. Em 1993, o Saeb procedeu à sua segunda aplicação, estruturado em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, em sua terceira aplicação, o Saeb inovou em vários aspectos: incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais

⁸ Maria Clara Duran (2003) coloca que, embora essa denominação possa ser associada a outros modos de avaliar, nesse caso, em vista da falta de outro termo consensual, a avaliação de monitoramento foi entendida como a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal ou no dos sistemas estaduais de ensino básico.

modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Em 1997 foi incorporada mais uma inovação ao Saeb: a construção das Matrizes de Referência. A elaboração das Matrizes de Referência iniciou-se com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar. Tal modelo foi também adotado no Saeb 1999 (INEP, 2001, p. 11).

Aprimorando o processo de monitoramento da qualidade, em 2001 o Saeb passou por novas modificações. Com a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, em seu parecer para o ensino médio, pregavam a busca da eficiência e equidade educacional através da “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, aliando-se ao discurso da necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanente mudança impõe, procedeu-se à atualização das Matrizes de Referência do Saeb.

Nessa nova formulação, além das competências⁹ cognitivas aferidas nos exames, o Saeb se utilizou de estudos de teorias e resultados de pesquisas que focalizam o efeito-escola para incorporar a seus questionários fatores associados ao desempenho escolar e à escola eficaz, procedendo à coleta de dados sobre fatores sociais, econômicos e demográficos relacionados com os alunos que podem influenciar na eficácia escolar. “Se, no primeiro momento, a construção científica com base nos dados do Saeb focaliza as características dos alunos, logo o foco é deslocado para os fatores e práticas das escolas” (COELHO, 2009, p. 58).

É esse modelo de avaliação standardizada, com divulgação de resultados, medidos a partir de uma abordagem quantitativa e fortemente voltada para a construção de uma homogeneização curricular, que se consolida nas políticas educacionais nos anos 1990. A consolidação desse modelo de avaliação se firmou como estratégia de regulação educacional movida pela força normativa do Estado central que modificou dispositivos constitucionais, alterou a relação entre órgãos da educação e promoveu um ambiente de difusão ideológica e de práticas pedagógicas voltadas para a incorporação de uma cultura avaliativa. As palavras

⁹ Nesse novo modelo, buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. Competência, segundo Perrenoud (1993), é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos complementares, dentre os quais os conhecimentos (BRASIL, 2001).

de Freitas (2005, p. 10) pontuam acerca de como se deu essa amplificação da normatização no período:

Na produção das normas, foi particularmente intensa a atuação do Executivo central no período 1994-2002, tendo o mesmo operado sinalizando alterações constitucionais e induzindo o processo legislativo. Ampliou também a sua própria ação normativa: (a) intensificando a regulamentação da educação básica; (b) acentuando a subordinação do Conselho Nacional de Educação ao MEC, com o que a ação desse órgão reforçou a regulação central, em que pesem resistências havidas;¹⁰ (c) tornou o INEP o órgão “mensurador-avaliador” da educação no País. Esses caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central.

Apesar da crescente regulação estatal na produção do aparato de avaliação neotecnista¹¹, os resultados obtidos nas provas do Saeb na série histórica de 1995 a 2003¹² mostraram insuficiência no índice de desempenho dos alunos quanto as habilidades e competências esperadas, ou seja, não lograram a tão esperada melhoria da qualidade do ensino. Mesmo assim, persistindo na lógica de que desenvolver uma boa escola com qualidade no ensino localiza-se no campo de intervenção de gestores de políticas públicas associados a especialistas tecnocratas, que produzem normas de regulação vertical para serem obedecidas pelas escolas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica é reestruturado em 2005, pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, é ampliado com mais um exame nacional, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujos objetivos, conforme *site* do INEP, são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Portanto, atualmente, o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala, como demonstra a figura a seguir:

¹⁰ A condução do processo de regulação curricular pelo CNE e MEC exemplifica tensões existentes entre essas instâncias, conforme bem mostram Bonamino e Martinez (2002).

¹¹ Termo utilizado por Freitas (2012) para expressar a racionalidade técnica atual que se apresenta sob a forma de uma “teoria de responsabilização”, meritocrática e gerencialista.

¹² Ver documento produzido por INEP/MEC (2005) denominado “Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil”.

Figura 1 – Tipos de avaliação do SAEB



Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

As avaliações em larga escala têm em seu discurso oficial o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, oferecendo as bases para a construção, em 2007, pelo INEP, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que aponta a performance dos alunos, em termos de proficiência e rendimento, por escola e por rede de ensino.

Na prática, os indicadores de qualidade fornecidos pela pontuação no IDEB são usados por escolas, por redes de ensino e fortemente pela mídia, na produção de *marketing*, numa perspectiva de “quase-mercados”¹³, na qual se produz um *ranqueamento* de municípios e de escolas, limitando a concepção de qualidade no ensino a indicadores quantitativos. Ao observarmos a energia empregada pela escola na corrida por alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), percebemos que “a obsessão pela comparação é sobretudo visível no que diz respeito a educação” (AFONSO, 2012, p. 475). O IDEB é um exemplo claro do atual comparativismo regional, estadual, municipal e entre escolas das redes de ensino, que tem sido potenciado pela imagem de credibilidade e legitimidade que alcançou, constituindo-se como uma forma de regulação bem-sucedida.

Nessa incorporação de um *ethos* competitivo, as redes de ensino pressionam as escolas para melhorarem seu IDEB e estas, por sua vez, cobram dos professores para que evitem reprovações e produzam um estreitamento no currículo com foco no ensino dos

¹³ Segundo Le Grand (citado por AFONSO, 1999), quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente à maximização de seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado. A esse respeito, ver o artigo “Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica”, de Almerindo Janela Afonso.

conteúdos que os alunos precisam saber para melhorar o desempenho nas provas. Desse modo, cria-se um ciclo de pressões que reduz a qualidade na educação à consecução de notas altas nos exames padronizados. Nesse sentido, Diana Ravitch (2010), em uma entrevista ao *Jornal Estado de São Paulo* sobre a experiência americana de testes padronizados de alto impacto, alerta-nos de que nota alta não é sinônimo de qualidade:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com a necessidade dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

Após duas décadas e meia do início da implantação do modelo de avaliação regulada de forma verticalizada, com medidas quantitativas e baseada em testes padronizados, aliado depois a teorias de responsabilização e meritocracia, as quais pagam prêmios/bônus aos professores de acordo com o rendimento dos alunos, assistimos a essas práticas serem cada vez mais incorporadas e naturalizadas pelos sistemas de ensino brasileiros, chegando a vários municípios como sendo a salvação para garantir a qualidade da educação. Trata-se de uma qualidade aparente que, assumindo a perspectiva empresarial, é, agora, nas palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 238), “reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação de performances dos estabelecimentos escolares”. Essa qualidade, em vez de ser uma “qualidade negociada¹⁴”, é imposta com padrões de desempenho do alto para baixo, estéril dos princípios e fins educacionais e humanos, enclausurando-nos em uma rede que nos obriga a seguir normas exógenas e sendo perseguida pelas redes de ensino no nosso país com uma disseminação virulenta. Será que não há mais nada que se possa fazer? Temos que aceitar finalmente que o modelo neoliberal conservador conseguiu de vez internalizar a lógica do mercado na educação? Será que pensar em qualidade social da educação é utopia? Há outra ação a fazer senão construir a mobilização organizada por uma educação emancipatória, que destrua a competitividade e resgate os processos pedagógicos pautados na solidariedade e na participação democrática? Parece que não. Um exemplo de resistência que está em curso no Brasil é um movimento organizado por educadores e pesquisadores, denominado Movimento

¹⁴ Ver Freitas (2005) no artigo “Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública”, publicado por **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

Contra os Testes de Alto Impacto na Educação¹⁵. A página de abertura do *site* do Movimento chama atenção para o seguinte esclarecimento:

O Movimento não é contra o uso de avaliação e de testes, desde que eles sejam baseados em mais de uma medição sobre um mesmo aluno ou instituição e que não estejam atrelados a consequências de alto impacto para a vida dos avaliados (premiações ou punições, por exemplo). A função da avaliação é fundamentalmente diagnóstica e orientadora do processo de ensino-aprendizagem, portanto, seu objetivo é produzir mais aprendizagem e não recompensas e punições (grifo do autor).

Esse posicionamento deixa claro que não se trata de condenar os testes, mas, sim, o uso que se faz deles, extrapolando a sua condição de simples indicador, como se fossem a definição de uma boa educação. Portanto, os processos de resistência se desenvolvem no embate contra orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal, que constroem falsas analogias entre educação e mundo empresarial, como se pudessem consertar a educação apenas com um redesenho da administração e da estrutura do sistema escolar, incorporando incentivos e sanções. Nesse ponto, concordamos com Ravitch (2011, p. 111) quando afirma: “Nenhuma reforma de governança sozinha irá resolver todos os problemas das escolas. Um sistema de governança mal construído [...] pode interferir na provisão da educação”. Sendo assim, conhecer e compreender as causas das situações e os contextos que se relacionam nas políticas educacionais pode ser o desvencilhar de um caminho rumo à construção de uma educação como bem público de qualidade social.

2.4 Medir, depois punir ou recompensar: o grande sistema escolar americano é um modelo a ser seguido?

Discutir esse ponto é importante, pois nos traz elementos para compreender e alimentar o debate sobre políticas educacionais em nosso país, uma vez que percebemos que a educação brasileira é conduzida pela imitação de modelos norte-americanos, os quais já comprovaram sua ineficácia naquele país, segundo pesquisas de especialistas da área.

No surpreendente livro denominado *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, a autora Diane Ravitch¹⁶ analisa os efeitos e denuncia as distorções, as inconsistências e a

¹⁵ Ver informações sobre o Movimento em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>.

¹⁶ Atuou como formuladora de políticas públicas no interior do aparelho de Estado americano. Foi secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo H. W. Bush, bem como conselheira dos governos Bill Clinton e George W. Bush. Portanto, teve presença ativa no núcleo central da Reforma Educativa. “Como muitos

profunda carga ideológica envolvida na Reforma Educacional dos Estados Unidos. Já na apresentação da obra, Jose Clovis de Azevedo revela as conclusões da autora sobre as consequências da política educacional americana, aplicada com fundamento no sistema de responsabilização:

Após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem a testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações (RAVITCH, 2011, p. 11).

A política educacional americana que atravessou governos republicanos e democratas, desde os anos 1990, foi marcada por uma crescente interferência do setor privado na educação através dos reformadores empresariais (*corporate reformers*), do sistema de responsabilização dos profissionais pelos resultados e da possibilidade de as famílias escolherem as melhores escolas, constituindo-se na chave para garantir a qualidade da educação. “Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, Lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho” (RAVITCH, 2011, p. 26). Esse pensamento percorreu o mundo da educação americana e concebia o sistema de escolas públicas como obsoleto e burocrático, pois, sendo um monopólio do Estado, não tinha qualquer estímulo para se aprimorar. Para os reformadores empresariais, “não é preciso saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só” (RAVITCH, 2011, p. 26).

A crença indiscutível da maioria dos políticos de ambos os partidos eleitos nos anos 1990 era de que a testagem e a responsabilização iriam levar a melhores escolas. Essa ideia era também defendida por vários educadores acadêmicos imbuídos do desejo de melhorar a qualidade da educação. Porém, de acordo com Ravitch (2011, p. 116), alguns poucos acadêmicos alertaram acerca da ilusão dos aumentos dos escores nos testes: “eles disseram que o sistema de testagem na verdade estava causando um aumento no número de abandonos,

outros naquela era, eu fui atraída pela ideia de que o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação. Eu estava certamente influenciada pela ideologia conservadora de outros membros do alto escalão da primeira administração Bush, que eram fortes apoiadores da escolha e da competição escolar” (RAVITCH, 2011, p. 12).

especialmente entre os estudantes afro-americanos e hispânicos, muitos dos quais repetidamente não passavam e abandonavam a escola desencorajados”. Ou seja, a aparente melhora nas pontuações tinha relação direta com o aumento das taxas de desistência, tendo em vista que somente permaneciam os estudantes mais capacitados, com melhor capital cultural.

No entanto, essas vozes não foram ouvidas e, com um consenso político favorável, aliado a um discurso politicamente popular de defensor da educação, o Congresso aprovou e o presidente George W. Bush assinou, em 8 de janeiro de 2002, a Lei No Child Left Behind (NCLB) (“Nenhuma criança deixada para trás¹⁷”), que passou a reger a educação básica dos Estados Unidos. A NCLB agradou os democratas, que queriam a expansão do apoio federal na educação, bem como os republicanos, que conseguiram o amparo legal para responsabilização, aumento da testagem e escolha escolar.

A nova Lei Federal americana, NCLB, teve como foco o aumento de testes padronizados em matemática e leitura, a responsabilização e a privatização das escolas através da expansão rápida das *charters schools*¹⁸ (escolas administradas por concessão a grupos privados) e de *vouchers* (conhecido no Brasil como bolsas de estudo). Além disso, produziu o fechamento das escolas com baixa performance, em vez de ajudá-las, eliminou a estabilidade e promoções por tempo de serviço dos professores e promoveu a avaliação docente baseada nos resultados dos testes, bem como desencadeou uma cultura de medo e intimidação na qual “uma epidemia de fraude passou a assolar a nação inteira” (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 412). Vejamos o que a Reforma Escolar americana realmente alcançou, segundo as palavras de Stan Karp, em seu artigo “Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência”:

Não investiram contra as desigualdades de financiamento; não investiram contra a pobreza; não investiram contra os modismos reformadores, o lucro abusivo dos consultores, a alta rotatividade dos professores, a gestão burocrática politizada, ou o uso excessivo e errôneo de testes. Antes, investiram contra as negociações coletivas, a estabilidade dos professores no cargo e as promoções por tempo de serviço. E investiram contra o caráter universal e democrático da educação pública (KARP, 2012, p. 442).

¹⁷ Segundo Ravitch (2011), Bush tomou o *slogan* emprestado de Marian Wright Edelman, que atuava no Fundo de Defesa da Criança e que em 1990 registrou o *slogan* “Não Deixe Nenhuma Criança para Trás” como chamado da campanha para reduzir o número de crianças vivendo na pobreza. Ver “5 Questions for Marian Wright Edelman”, janeiro de 2004.

¹⁸ Escolas financiadas com dinheiro público e administradas por um grupo privado de pessoas que promete uma melhoria significativa da qualidade educativa dentro de um período que vai de 3 a 5 anos. Podem ser vistas também como escolas administradas por concessão da gestão a grupos privados (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012).

Ainda:

Gastam-se centenas de milhões de dólares em sistemas de dados e testes planejados para substituir a cultura profissional colaborativa e os líderes docentes experimentados por uma espécie de astrologia psicométrica. Essas formas guiadas por dados carecem tanto de credibilidade estatística quanto de um entendimento básico das motivações e relações humanas que possibilitam uma boa escolaridade. Esses ataques contra a profissão estão levando professores experientes ao desespero, a aposentadoria ou a raiva. A reforma escolar não está elevando, mas desmantelando a profissão docente (KARP, 2012, p. 443).

O artigo intitulado “A década de progresso educativo perdida sob a CNLB: que lições tirar desse fracasso político?”, de Lisa Guisbond, Monty Neill e Bob Schaeffer (2012), apresenta um panorama das provas contra a NCLB e mostra que a política educativa americana falhou nos seus objetivos oficiais, afetou gravemente a qualidade do ensino e distanciou-se da equidade. Além disso, os autores recomendam que “os decisores públicos devem abandonar as suas convicções baseadas na fé em estratégias de tipo testar e punir” (GUISBOND; NEIL; SCHAEFFER, 2012, p. 406-407). Por fim, apontam estratégias alternativas desenvolvidas por grupos de educadores nacionais, de direitos civis, de deficientes, de religiosos, de trabalhadores, que reúnem esforços para alicerçar uma nova lei educacional federal que melhore as escolas, que ajude os estudantes em vez de prejudicá-los. Em análise após dez anos da Lei No Child Left Behind (NCLB – “Nenhuma criança deixada para trás”), os autores afirmam:

Basta rever as provas que se acumularam no período para afirmar que foi um fracasso retumbante tanto em termos dos objetivos almejados quanto em termos gerais: não houve aumento significativo das *performances* acadêmicas ou redução expressiva das diferenças de desempenho, nem mesmo segundo o resultado de provas padronizadas. [...] num formato único de testes, rótulos e sanções para todas as escolas, ela solapou vários esforços em termos de reforma educacional. Muitos estabelecimentos, em particular os que atendem alunos de baixa renda, transformaram-se em pouco mais do que programas preparatórios para testes (GUISBOND; NEIL; SCHAEFFER, 2012, p. 406).

Mesmo a educadora Diane Ravitch, reformuladora de políticas públicas, que se somava ao grupo de reformadores – “eu também havia entrado no banco cheio de bandeiras celebrando o poder da responsabilização, incentivos e mercado” (2011, p. 17) –, reviu sua posição, após ver resultados de pesquisas científicas que comprovaram o fracasso dessa política, e percebeu que o NCLB se assentou em pressupostos errôneos sobre como melhorar as escolas:

Ele presumia que relatar os escores dos testes ao público iria ser uma alavanca efetiva da reforma escolar. Ele presumia que envergonhar as escolas que eram incapazes de aumentar os escores a cada ano – e as pessoas que trabalhavam nela – iria levar a escores mais altos. Ele presumia que escores baixos eram causados por professores preguiçosos e diretores preguiçosos, que precisavam ser ameaçados com a perda de seus empregos. Talvez o mais ingênuo, ele presumia que escores mais altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimo de uma boa educação. Seus pressupostos estavam errados. Testagem não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar as escolas (RAVITCH, 2011, p. 131-132).

Nesse sentido, retorna ao caminho da defesa da escola pública, das concepções pedagógicas e da natureza da complexidade do educar:

No presente momento a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência. Nós temos que voltar nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nela a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem (RAVITCH, 2011, p. 269).

Se o modelo educacional americano acumula críticas e comprovações de que não produziu melhoria na qualidade e equidade da educação, por que no Brasil há várias propostas sendo aplicadas como imitação desse modelo, ameaçando a educação pública? Temos que defender que as escolas não podem ser tratadas como empresas. O mercado destrói valores morais para sobreviver, enquanto a escola precisa ensinar as crianças os valores éticos e morais de sua comunidade, para que estas cresçam e vivam como cidadãos, ajudando a resolver problemas comuns. Contudo, quem irá se erguer contra os empresários da educação e políticos e dizer isso a eles?

3 OS DISPOSITIVOS PERFORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MOSSORÓ: A CONVERSÃO DAS ALMAS

Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos o que queremos dizer quando falamos em boa educação (RAVITCH, 2011, p. 190).

O exame de documentos oficiais e dispositivos legais que são instrumentos de redefinição da política educacional do município de Mossoró permite constatar muita similaridade entre os aspectos priorizados pela lógica empresarial na educação, que, em nível local, está sendo construída em torno de conceitos de responsabilização, performatividade e meritocracia. É importante esclarecer que a expressão “conversão das almas” foi escolhida com o intuito de revelar o viés doutrinador e prescritivo dos documentos, atuando na construção de novos papéis, novos valores, novas formas de interação, “novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade, [...] novos sistemas éticos são introduzidos com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo” (BALL, 2005, p. 547).

Antes de analisarmos os dispositivos utilizados na redefinição da política pública de educação municipal, esclareceremos o uso de duas categorias intimamente relacionadas: gerencialismo e performatividade – duas das principais tecnologias políticas¹⁹ da reforma educacional que envolve a “implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento” (BALL, 2012, p. 38).

3.1 Gerencialismo e Performatividade

O gerencialismo tem sido o principal meio de reformar a estrutura e a cultura dos serviços públicos, criando novas formas, menos visíveis, de controle e exercício de poder. A função do gerente é fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização, ou seja, é o metafórico e popularmente conhecido como “vestir a camisa” da instituição. Na escola, o modelo gerencial de gestão pública põe em curso estratégias de responsabilização e descentralização que inauguram um (neo)taylorismo (ARAÚJO; CASTRO, 2011), a partir da distribuição de tarefas e delegação de poder de decisão em níveis

¹⁹ Segundo Stephan Ball (2012), vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias, envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia.

inferiores, de modo que “as pessoas passam a ser responsáveis diretamente por suas decisões no interior da escola, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 92).

Uma evidência da força com que chegou esse conceito na Administração Pública de Mossoró foi a criação, na Reforma Administrativa do Município de Mossoró, no final de 2008 (L/C n. 27/08), das Gerências Executivas²⁰ como órgãos da nova estrutura organizacional da Administração Pública do município. As Gerências Executivas constituíram-se como órgãos vinculados às Secretarias Municipais. Nessa reengenharia administrativa, a anterior Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto perdeu o *status* e a unidade de Secretaria Municipal e dividiu-se em: a) Gerência Executiva de Educação; b) Gerência Executiva da Juventude, Esporte e Lazer; c) Gerência Executiva da Cultura. Aparentemente, a fragmentação foi uma estratégia utilizada na segunda gestão da prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira para pôr em curso mecanismos que permitissem aumentar o controle do processo e da ação municipal. Essa opção por estratégias gerencialistas como diretrizes da ação governamental foi uma marca da gestão “Fafá Rosado”, encerrada, no último ato de governo, através do rompimento²¹ com a estrutura organizacional montada em torno da hierarquia de poder da Secretaria Municipal de Cidadania, resultando em sua extinção. Apesar de perder a nomenclatura de Gerência Executiva da Educação, a lógica do gerencialismo continuou a ser difundida, estimulada e incorporada nas práticas cotidianas das escolas.

Com a lógica do gerencialismo penetrando na educação, especificamente na escola, muda-se o sentido da liderança. O diretor de escola é visto como gerente, assumindo o papel de gestor carismático, cuja função é motivar as pessoas para que se responsabilizem pela qualidade e excelência do seu trabalho, gerando um compromisso coletivo em “ser o melhor”. O discurso do gerencialismo na educação (BALL, 2002, 2005, 2010; GEWIRTZ; BALL, 2011; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011) está articulado ao vocabulário das empresas privadas – a exemplo de excelência, custo-eficácia, eficiência e competitividade –, buscando promover mudanças de valores, reformar subjetividades, aumentar padrões e desempenhos mensurados nas avaliações, no nível de frequência e destino dos egressos, com premiações para os que apresentam melhor desempenho.

²⁰ No novo organograma da Administração Pública, todas as Secretarias Municipais tinham Gerências Executivas vinculadas a elas. Áreas estratégicas como educação, saúde e assistência social eram subordinadas a “super” Secretaria Municipal de Cidadania através das Gerências Executivas.

²¹ Em 31/12/2012, último dia de governo, a prefeita publicou a Lei 80/12, que instituiu a nova organização da Administração Pública Municipal, extinguindo a Secretaria Municipal de Cidadania e as Gerências Executivas a ela vinculadas.

Nas escolas, os professores ficam sujeitos a comparações e são encorajados a fazerem cálculos sobre o aumento de sua produtividade e o cumprimento das metas estabelecidas. Desse modo, “vivem uma existência baseada em cálculos” (BALL, 2002, p. 5). Em outras palavras, “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...] é um instrumento para criar uma estrutura empresarial competitiva” (BERNSTEIN *apud* BALL, 2005, p. 6), isto é, busca destruir as solidariedades que prevalecem nas escolas e incutir a performatividade na alma dos profissionais.

Nesse ponto, esclareceremos o sentido do termo performatividade (BALL, 2002, 2004, 2005, 2010, 2012; BRITO, 2009; LAWN, 2001). Em sua gênese conceitual, seria “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 5). Está relacionada com performance, criação de *marketing*, publicação de indicadores, ou seja, é uma tentativa de alcançar resultados e níveis de desempenho que acabam por associar tais conquistas à consecução de prêmios e honras. Trata-se de um mecanismo para estimular, julgar, comparar e classificar profissionais em termos de resultados. Performatividade é uma estratégia de regulação que parte do exterior e se interioriza no indivíduo, levando-o à busca por alcançar índices de desempenho e eficiência cada vez mais altos, significando que o indivíduo tem que ser mensurável, operacionalizável, visível.

Nesse sentido, a prática profissional acaba reduzindo-se à capacidade de satisfazer julgamentos fixos e impostos por quem está de fora. A performatividade é uma luta pela visibilidade, pois segue a lógica segundo a qual a eficácia e a eficiência somente existem quando são medidas e demonstradas, e o argumento que tenta justificar resultados insatisfatórios atribuindo as condições sociais e circunstâncias da realidade local é visto como desculpa inaceitável. Nessa concepção, os indivíduos são medidos, classificados e hierarquizados de acordo com o seu desempenho, ou seja, somos avaliados e “encaixotados” dentro do jogo das classificações. Acerca desse ponto, recorremos a Michel Foucault (2004, p. 151) para esclarecer:

A divisão segundo as classificações e os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades e as aptidões, mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando.

Portanto, os mecanismos de poder e controle integrados na cultura performativa e gerencialista fazem uso do jogo de classificações para normalizar os indivíduos,

hierarquizando-os em alta ou baixa posição no processo. Tendo em vista que nesse processo nem todas as vozes são ouvidas, há uma disputa sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade. Os discursos privilegiam determinadas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais e, ao mesmo tempo, excluem e silenciam outras.

Sem pretendemos que essas reflexões sejam verdades incontestáveis, acreditamos que o uso combinado das tecnologias políticas performativas e gerencial, atrelado a uma teoria de responsabilização, fornece a base conceitual para que durante a existência da Gerência Executiva de Educação fossem implantados dispositivos normatizadores e normalizadores, os quais visam a constituição de um indivíduo objeto, preso a uma malha de poder que o controla, originando novas formas de disciplina, de autovigilância e de vigilância mútua. São alguns desses dispositivos traduzidos em documentos oficiais e textos legais que iremos abordar nos próximos tópicos deste capítulo.

É importante compreender que os textos de políticas educacionais de que iremos tratar estão impregnados de interesses, condições e intenções políticas que marcaram sua produção. Portanto, para sua análise, estaremos atentos aos apontamentos utilizados por Ball e Mainardes (2011, p. 224) quanto à análise de documentos de política educacional:

- 1) os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação;
- 2) os textos precisam ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, apreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos;
- 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos “termos-chave” [...];
- 4) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vem sendo colonizados por significados e sentidos originários de outras áreas [...].

Portanto, os documentos oficiais e dispositivos legais que nos propomos a discutir – Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino, Lei de Responsabilidade Educacional, Prêmio 14º Salário – não são textos encapsulados, ao contrário, são abertos e dão margem a interpretações e reinterpretações. Em nosso entendimento, eles representam a marca que indica o “entrar no jogo” dos discursos empresariais e obriga as escolas e unidades de educação infantil municipais a “jogar o jogo”.

3.2 Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PER)²²

A partir de 2009, a Secretaria Municipal de Cidadania, em conjunto com a Gerência Executiva de Educação, redefiniu a política educacional do município, estabelecendo como missão da rede de ensino “oferecer Educação Básica de excelência, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania” (MOSSORÓ, 2009, p. 11). Segundo o documento, Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PER), a excelência é um princípio que deve nortear as ações da comunidade escolar, sendo entendida como a “garantia de eficiência, eficácia e efetividade nos serviços prestados pela rede municipal de educação básica” (MOSSORÓ, 2009, p. 11).

O rumo que tomaria a política educacional do município, na segunda gestão da prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira (2009-2012), começou a se estruturar a partir do I Seminário de Planejamento Estratégico da Educação Municipal, ocorrido em outubro de 2008 (final da primeira gestão). Esse seminário teve como justificativa, apresentada pela então consultora Ieda Maria Araújo Chaves,²³ “a necessidade de acompanhar as exigências do atual contexto socioeconômico e político em que novas concepções de gestão pública passam a vigorar” (MOSSORÓ, 2009, p. 9). Com um olhar atento sobre a linguagem expressa nessa justificativa, lembramos o pensamento foucaultiano de que as políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que produzem os objetos dos quais falam. Sendo assim, as expressões empregadas no discurso de justificativa do seminário, “contexto socioeconômico e político” relacionado a “novas concepções de gestão pública”, oferecem um conjunto de pistas que apontam para os princípios e as concepções que nortearam a educação municipal no período 2009-2012.

Pautado em um discurso que busca a melhoria da qualidade da educação municipal através de processos de monitoramento de indicadores externos e internos que aferem eficiência, eficácia e produtividade escolar, foi sistematizado o documento Plano Estratégico da Educação Municipal para o quadriênio 2009-2012. O documento apresenta um diagnóstico com dados e indicadores da rede, metas e ações, faz referência a um sistema de avaliação baseado na meritocracia e foca na estratégia de monitoramento sobre a operacionalização das ações como diretrizes da política de qualidade da rede municipal de ensino. Entretanto, a

²² PER é a sigla que consta no documento oficial, apesar de já termos visto em trabalho de dissertação a sigla PERME como referência ao mesmo documento. Além disso, é também importante corrigir um equívoco que se refere a esse documento como um sistema, pois ele é apenas um plano estratégico para um período determinado.

²³ No ano seguinte, ela assumiu o cargo de Gerente Executiva de Educação, gestão 2009-2012. Em 2013, continuou à frente da pasta da educação. Agora, está como Secretária Municipal de Educação, em virtude da transformação da Gerência Executiva em Secretaria Municipal.

análise desse documento tornou-se um grande desafio diante dos erros, das informações contraditórias e das incoerências nos números. Frente a essa constatação, para não incorrerem em perda de rigor científico na análise e interpretação desse documento, não nos deteremos aos indicadores quantitativos, mas nos assentaremos na análise epistemológica do texto com o intuito de desvelar os princípios e as concepções de educação que redefinirão as atividades educacionais e guiarão os processos decisórios e práticas no cotidiano escolar. Para tal empreitada, elaboramos um quadro resumo, síntese dos aspectos conceituais que expressam o entendimento da política de qualidade do município, revelada no Plano Estratégico, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Aspectos conceituais do Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino

Eixo Organizador	Concepções
Valores	Ética Eficácia Eficiência Equidade Competitividade
Gestão Escolar	A Gestão Democrática assume sentido de gestão participativa, fiscalizadora e colaborativa, usada como estratégia de responsabilização (<i>accountability</i>); Foco nos Conselhos Escolares; Cultura gerencial.
Avaliação	Abordagem racionalista quantitativa com foco no monitoramento; Monitoramento dos resultados das avaliações externas; Classificatória e ranqueadora; Incentivo à meritocracia (premiação material e simbólica).
Qualidade da educação	Visão reducionista;

	Aferida por indicadores quantitativos; Resultados em testes padronizados de proficiência em leitura e matemática; Desempenho no IDEB.
Gestão de pessoas	Participativos e eficientes nos projetos da escola; Responsável pelo seu próprio desempenho e o da escola; Regularmente avaliado.

Fonte: Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino. Elaboração da autora.

O quadro permite perceber algumas indicações sobre os tipos de intervenções discursivas e práticas que a redefinição da política educacional visa pôr em curso, assim como as incoerências e contradições presentes no Planejamento Estratégico. Um ponto de destaque do documento orientador é que a qualidade do ensino se constitui como expressão-chave do plano, uma condição para efetivação do direito à educação. A grande questão é: qual o sentido do termo qualidade? Que critérios de julgamento são utilizados para definir se uma determinada escola municipal tem educação de qualidade ou não? Considerando que no planejamento estratégico da rede municipal de ensino o sistema de avaliação educacional do município adota a concepção de “avaliação como processo sistemático de identificação de mérito e valor” (MOSSORÓ, 2009, p. 47), associado à instituição de “política de análise e divulgação dos resultados das avaliações educacionais internas e externas” (MOSSORÓ, 2009, p. 39), parece que o termo qualidade é esvaziado do seu sentido político e social. Nesse sentido, o termo qualidade da educação é reduzido a questões técnicas, a mensurações dos resultados de aprendizagem dos estudantes obtidos através de testes de rendimentos, especialmente de leitura e matemática, e de avaliações das performances dos estabelecimentos escolares. Assim, indicadores falíveis e parciais de desempenho tornam-se objetivos principais da escolarização.

Outro ponto que revela uma contradição no documento é que ele estabelece a ética como valor a ser seguido, ao mesmo tempo que incentiva com muita ênfase a competitividade e a concorrência mediante a utilização de instrumentos de avaliação de desempenho e a premiação do mérito educacional. Desse modo, ética parece uma palavra estranha, esvaziada de sentido, considerando as estratégias da política educativa que se pretende implementar. Apesar de no campo do discurso a apresentação do PER (2009) destacar que o “Brasil precisa

perceber a escola pública como único palácio capaz de promover emancipação social e cidadania plena”, no campo da ação essa concepção é esquecida, na medida em que reduz o ser humano a indicadores quantificáveis que não representam a definição de uma boa educação, pois nem tudo o que importa em educação pode ser quantificado.

Outro aspecto que também merece destaque no Planejamento Estratégico é a concepção estreita de gestão democrática, a qual se limita a efetivar o funcionamento dos Conselhos Escolares e promover a participação da comunidade escolar na elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico. Em nenhum momento, versa-se sobre eleição direta para diretores de escola, que continuam sendo cargos de indicação política do prefeito e vereadores, sujeitos aos acordos firmados no processo de eleições municipal. Nesses moldes, em vez de a gestão democrática estimular a mobilização política na busca da redistribuição do poder decisório sobre os rumos da escola, ela “é capaz de obstruir a participação ativa e efetiva de embates e conflitos, por uma legitimada, em que os atores sociais participam, apenas, como coadjuvantes do processo educativo” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 93).

Na prática cotidiana das escolas, os espaços de participação são utilizados para legitimar as ações da cultura organizacional gerencialista de interesse do governo central. Quando ocorre conflito de interesse com a Secretaria de Educação, por exemplo, as deliberações dos conselhos escolares não são aceitas, causando nos atores sociais envolvidos um sentimento de frustração por ser usado como objeto de legitimação, quando são convenientes as decisões externas. Essa situação tem levado muitos educadores a desacreditarem na possibilidade de a participação colegiada superar a administração autoritária vigente na escola.

Por fim, o Planejamento Estratégico, tendo como núcleo do discurso a busca pela melhoria da qualidade da educação pública municipal, foi o primeiro passo dado rumo à construção das bases para o desenvolvimento de uma política fundada em performances de alto desempenho, na qual são elaboradas novas formas de relações e trabalhados novos valores. Além disso, novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade, as quais, em seu conjunto, constroem um discurso produtor de crença altamente atraente. Na sequência da análise, procuraremos evidenciar os outros elementos de viés performativo que foram construídos para pôr em prática os discursos, as concepções, as metas e as ações previstas no plano estratégico, de modo a promover uma “conversão das almas” – a política educacional do município.

3.3 Lei de Responsabilidade Educacional: exigibilidade jurídica ou política?

A educação é um direito social e um bem público, é dever do Estado e da família, portanto, quem nega ou negligencia esse direito prejudica gerações inteiras e deve ser responsabilizado por isso. Nada parece mais consensual do que essa ideia. Sobre esse consenso, Freitas (2011, p. 1) alerta: “Ninguém discorda da ideia de que o poder público tenha que se responsabilizar pela educação. É um direito. Mas a maneira de se ‘garantir’ esse direito concedido historicamente a conta-gotas e suas consequências precisam ser devidamente consideradas”.

O pesquisador também afirma que “a ideia de responsabilizar os gestores educacionais pela qualidade da educação vem de longa data” (FREITAS, 2011, p. 1), porém, alertamos que no Brasil começa a ganhar forma legal específica na última década. Movida pelo sentimento de falta de responsabilização ante a negação do direito à educação e pelas pressões de uma agenda oculta de promoção da lógica do mercado, entra em pauta no campo educativo uma “agenda de juridificação da educação” (XIMENES, 2012), na qual os temas *responsabilidade* e *qualidade* assumem a centralidade do processo. No entanto, Shiroma, Garcia e Campos (2011) lembram o alerta que Fairclough (2001) faz de que os textos de políticas não são fechados, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram significados e sentidos diversos para um mesmo termo, isto é:

Embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2001, p. 223).

Nesse sentido, amplos setores em disputa, de direita e de esquerda, com diferentes visões sobre o significado do termo responsabilidade educacional e sobre o sentido de qualidade na educação, defendem a aprovação em nível federal de uma Lei de Responsabilidade Educacional. No entanto, é importante compreender as concepções, os limites e as potencialidades presentes no debate em torno da construção dessa Lei.

A primeira proposição de uma LRE chegou à Câmara dos Deputados em 2006, através do PL 7420 de autoria da deputada Raquel Teixeira, que, de acordo com sua ementa, “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção” (BRASIL, 2016, p. 1). Posteriormente, dezenove Projetos de Lei foram apensados ao PL 7420, por ser este o mais antigo, inclusive o proposto pelo poder executivo no governo Lula – PL 8039/10 –, que, ao contrário de outros PLs, tenta afastar o sentido de responsabilidade como sinônimo de responsabilização aferida pelo cumprimento de metas de

desempenho acadêmico obtidas nas avaliações nacionais. A lógica assumida no Projeto de Lei do executivo se coaduna com as deliberações da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), as quais “são claramente favoráveis à redução da participação do setor privado e de sua lógica mercadológica na educação” (XIMENES, 2012, p. 354). A Conae²⁴ contou com a ampla participação de diversos setores do campo educativo e ratificou a necessidade de aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional que atuasse no sentido de estabelecer punições para os gestores públicos omissos nos deveres legais relacionados com a educação, a qual se configuraria em um instrumento complementar para garantir a eficácia do Plano Nacional de Educação. Nessa perspectiva, a Conae estabelece em suas resoluções:

[...] torna-se pertinente a criação de uma lei de responsabilidade educacional que defina meios de controle e obrigue os responsáveis pela gestão e pelo financiamento da educação, nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, a cumprir o estabelecido nas constituições federal, estaduais, nas leis orgânicas municipais e distrital e na legislação pertinente e estabeleça sanções administrativas, cíveis e penais no caso de descumprimento dos dispositivos legais determinados, deixando claras as competências, os recursos e as responsabilidades de cada ente federado (BRASIL, 2010, p. 28).

Atendendo a pressões de amplos setores sociais aliados à disposição do governo em discutir a matéria de regulamentação da responsabilidade educacional, foi constituída em outubro de 2011 a Comissão Especial sobre a LRE, sob a Presidência do Deputado Waldenor Pereira, tendo como Relator o Deputado Raul Henry. A primeira Comissão Especial realizou diversas audiências públicas, ao longo dos anos de 2012 e 2013, com o objetivo de colher as posições de entidades e especialistas a respeito do entendimento sobre o que é “Responsabilidade Educacional”. Em dezembro de 2013, o então Relator apresentou seu parecer, com Substitutivo, que não chegou a ser apreciado. Pouco mais de um ano depois, em março de 2015, nova Comissão Especial foi constituída, sob a Presidência da Deputada Gorete Pereira, tendo como relator o Deputado João Carlos Bacelar. Essa Comissão realizou nova rodada de audiências públicas e dois seminários, um em São Paulo e outro em Salvador, “a fim de verificar a manutenção ou modificação dos posicionamentos institucionais recolhidos, bem como colher o pronunciamento de novos atores que poderiam contribuir para o enriquecimento dos debates” (BRASIL, 2016, p. 8).

A leitura das proposições presentes nos diversos projetos de lei apensados evidencia a diversidade de preocupações e entendimentos sobre o que é a “Responsabilidade

²⁴ As resoluções da Conae rejeitam explicitamente a responsabilização direta dos educadores.

Educacional”. As várias concepções em disputa põem foco em diferentes questões: algumas proposições tratam da responsabilidade como processo de fiscalização da melhoria da qualidade a partir da obtenção de metas acadêmicas aferidas nas avaliações nacionais e condicionam as transferências voluntárias aos esforços dos entes federados; outras determinam a responsabilidade dos gestores e agentes públicos, caracterizando a omissão como crime de responsabilidade, infração político-administrativa e ato de improbidade; e ainda há aquelas em que a responsabilidade educacional se limita a determinar procedimentos, critérios de validação e publicidade dos resultados pelo próprio estabelecimento de ensino, por meio de divulgação eletrônica, painel ou cartaz, em local de visualização na entrada do prédio escolar.

Em nível local, uma Lei de Responsabilidade Educacional foi aprovada em 27 de dezembro de 2010, considerado ano-base de implantação o exercício de 2011. A LRE de Mossoró (Lei n. 2717/10) incorporou algumas das concepções guias de proposições federais, especificamente as que se referem à elevação do investimento financeiro em educação e às premiações para as escolas e os profissionais que melhorarem suas metas de progressão acadêmica e indicadores, porém, ignorou a principal proposição da maioria dos projetos de Lei em nível federal, qual seja: punir os gestores públicos que descumprem a Lei. No entanto, o legislador não foi tão complacente com professores, supervisores pedagógicos e demais servidores, aos quais, na LRE municipal, são atribuídas penalidades administrativas relacionadas com sua carreira funcional, estabelecidas “de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró”²⁵ (MOSSORÓ, 2010, p. 3).

Para subsidiarmos a compreensão das conexões existentes entre a política de responsabilidade educacional em âmbito local e a linha de pensamento predominante nas proposições federais, elaboramos um quadro-resumo com os projetos e a síntese do conteúdo das matérias da Lei de Responsabilidade Educacional, analisadas pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, sintetizadas no parecer do relator, bem como a síntese do conteúdo da

²⁵ A LRE de Mossoró cometeu um equívoco ao definir as penalidades dos servidores públicos com base nos artigos 198 e 202, pois estes não tratam de penalidades no Estatuto dos Servidores Municipais disciplinado pela Lei n. 29/08. Vejamos o que determina os artigos citados:

Art. 198 – Os prazos previstos nesta Lei Complementar serão contados em dias corridos, excluindo-se o dia do começo e incluindo-se o do vencimento, ficando prorrogado, para o primeiro dia útil seguinte, o prazo vencido em dia em que não haja expediente normal.

Art. 202 – As referências dessa Lei Complementar a aposentadoria, pensões e benefícios previdenciários consideram-se os existentes em lei federal, até que se institua regime próprio de previdência dos servidores municipais, conforme dispõe a Constituição Federal.

LRE de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, apresentamos o quadro a seguir, bastante longo devido ao grande número de proposições de projetos de Lei sobre o tema:

Quadro 3 – Síntese do conteúdo das proposições federais para a LRE nacional e síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN

Proposições federais	Síntese do conteúdo	LRE Mossoró/RN LEI 2717/10
Igual teor:		
PL 7420/06 (Raquel Teixeira)	– Definição de fatores de padrão de qualidade da educação (carreira e formação docente, jornada de trabalho com período extraclasse, padrões de infraestrutura de escolas, de acordo com custo/padrão/qualidade);	– Institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino;
PL 413/11 (Gastão Vieira)	– Estratégias diferenciadas para oferta da educação infantil; ensino fundamental em tempo integral; ensino médio universalizado;	– Define a qualidade da educação como compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração norteada por equilibrada divisão de responsabilidades, de modo a garantir gradativa evolução para um sistema de educação estável e cooperativo;
PL 450/11 (Thiago Peixoto)	– Avaliação periódica e progressão com resultados sempre superiores aos do período anterior; controle da evasão e da repetência; alocação de recursos para erradicação do desempenho inaceitável;	– Determina que o Poder Executivo implemente Programa de Responsabilidade Educacional, mediante processo participativo, com base em diagnóstico anual da Rede Municipal de Ensino, no estabelecimento de metas prioritárias, na definição de programação financeira e respectivo cronograma de execução inseridos em anexos do PPA, LDO, LOA;
	– Condiciona as transferências voluntárias aos esforços dos entes federados;	
	– Caracterização do descumprimento da lei: crime de responsabilidade; infração político-administrativa; ato de improbidade administrativa.	
PL 1.680/07 (Lelo Coimbra)	– Especifica deveres do Estado no atendimento às demandas por educação;	– Institui a realização de audiências públicas na Câmara Municipal, anualmente no mês de outubro, para
	– Formação continuada dos profissionais da educação; avaliação de desempenho dos profissionais do magistério, com avaliação de competências, articulada com progressão na carreira; avaliação anual do rendimento escolar dos alunos; infraestrutura adequada.	

	– Define padrão de qualidade como elevação anual dos resultados do rendimento escolar nos testes padronizados e redução das taxas de repetência e evasão; destinação de recursos adicionais para assegurar o cumprimento dessas obrigações. – Descumprimento da Lei caracterizado como: crime de responsabilidade; infração político-administrativa; ato de improbidade administrativa.	demonstrativo e avaliação do cumprimento das metas de qualidade; - Determina: implementar Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino; implantar Plano de Capacitação dos Profissionais da educação; instalar laboratórios de informática em 100% das escolas; ampliar a jornada escolar para 7 horas diárias em 100% das escolas municipais na zona urbana e 50% na zona rural;
Igual teor: PL 247/07 (Sandes Junior) PL 600/07 (Carlos Abicalil)	– Alterações na Lei n. 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente): inclusão da matrícula no ensino médio como medida protetiva; inclusão de obrigatoriedade e penalização do professor ou gestor escolar que deixar de comunicar as faltas injustificadas reiteradas ao Conselho Tutelar; penalização dos pais ou responsáveis que deixarem de matricular seus filhos no ensino obrigatório. – Alterações na Lei n. 8.049, de 1992, para caracterizar como improbidade administrativa: deixar de aplicar o mínimo constitucional em manutenção e desenvolvimento do ensino ou sua aplicação irregular, prevendo que a reincidência leva a inelegibilidade nos termos da chamada Lei da Ficha Limpa; – Determina como penalidades a redução de transferências voluntárias da União e a caracterização como improbidade administrativa.	– Determina alocação crescente dos recursos de receitas de que trata o art. 212 da Constituição Federal, chegando a 30% de investimento em 2014, podendo os percentuais serem ampliados com recursos provenientes de convênios e parcerias realizadas com órgãos e instituições públicas ou privadas; – Fixa que cada unidade de ensino deve elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para aprovação da Gerência Executiva de Educação, anualmente, o seu Mapa Educacional contendo metas e/ou resultados quantitativos para os indicadores expressos nesta Lei;
PL 1.256/07 (Marcos Montes)	– Altera o art. 6º da Lei n. 9.394, de 1996 (LDB), para caracterizar como crime o fato de deixar de matricular o menor, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, ou deixar de acompanhar ou corrigir aspectos relativos à sua vida escolar.	

PL 4.886/09 (Lincoln Portela)	– Alteração dos arts. 74 e 75 da LDB para torná-los aplicáveis a toda a educação básica e não apenas ao ensino fundamental. Referem-se a: padrões mínimos de qualidade e cálculo do respectivo custo mínimo, por etapa e modalidade, considerando as variações regionais de custos; – Ação supletiva e redistributiva da União para corrigir distorções; – Perdem o apoio da União os entes que não oferecerem vagas de acordo com sua capacidade de atendimento; não assegurarem o cumprimento dos padrões mínimos.	– Ordena que os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais devem ser superiores ao ano anterior; – Estabelece prêmios e honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade como forma de reconhecimento do mérito educacional e do alcance das metas estabelecidas;
PL 8.039/10 (Poder Executivo)	– Modifica a Lei n. 7.347, de 1985, para caracterizar a modalidade ação civil pública de responsabilidade educacional e para o cumprimento da obrigação de fazer ou não fazer, tendo como objeto as obrigações constitucionais e legais dos entes federados, – Delimita que não cabe ação de responsabilidade para exigir o cumprimento de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação.	– Fixa penalidades para professores, supervisores pedagógicos e servidores, aplicadas na forma do art. 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró; – Determina que a escola notifique as instâncias competentes, os pais ou responsáveis que não se corresponsabilizarem pela frequência, desempenho na aprendizagem, comportamento dos alunos, como também a notificação dos Conselhos Tutelares que não acompanharem e responderem as demandas das unidades educacionais
PL 8.042/10 (Jovair Arantes)	– Propõe a alteração do Decreto-lei 2.848, de 1940 (Código Penal), para penalizar como crime de abandono intelectual quem deixar de prover, sem justa causa, a instrução de criança ou adolescente sob sua guarda ou tutela.	
PL 2417/11 (Alex Canziani)	– Prevê prioridade de apoio técnico e financeiro da União para os Arranjos de Desenvolvimento da Educação; conceituação desses arranjos; elementos para ação coordenada.	

PL 5519/13 (Paulo Rubem Santiago)	– Institui o Sistema Nacional de Educação, oferecendo algumas normas para seus objetivos, organização e colaboração entre os entes federados.	
Igual teor: PL 5647/13 (Rosane Ferreira) PL 6137/13 (Keiko Ota) PL 51/15 (Carmen Zanotto) PL 89/15 (Adail Carneiro) PL 925/15 (Jefferson Campos)	– Modifica o Estatuto da Criança e do Adolescente para, em seu art. 56, determinar a obrigatoriedade de comunicação ao Conselho Tutelar, pela pré-escola e escola de ensino fundamental, de faltas injustificadas e evasão, esgotados os recursos escolares; – Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.12, VIII) para determinar que a escola notifique ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de trinta por cento do percentual permitido em lei. – Altera o ECA para obrigar os dirigentes de instituições de educação pré-escolar a notificar sinais de maus-tratos envolvendo seus alunos; – Volta-se para a obrigação dos estabelecimentos de ensino, de cuidados e de recreação em registrar, diariamente, por comunicação direta aos responsáveis, a ausência das crianças de zero a 10 anos.	
PL 2971/15 (Rogério Rosso)	– A responsabilidade na gestão educacional mediante a garantia de padrões de qualidade, aplicação de recursos, cumprimento de metas e responsabilização do gestor público; – Condiciona o recebimento de recursos do Fundeb ao cumprimento de padrões de qualidade; – Prevê aferição da melhoria da qualidade por	

	meio do IDEB e avaliação sistêmica da rede escolar e de sua gestão, com controle social; – Caracterização do não cumprimento de metas do PNE como crime de responsabilidade e uso inadequado ou indevido de recursos materiais e financeiros como ato de improbidade administrativa. – Financiamento complementar da União quando o ente federado comprovar que não tem condições financeiras de prover os padrões de qualidade.	
PL 4901/16 (Júlia Marinho)	– Altera o art. 74 da LDB para torná-lo aplicável a toda a educação básica, estabelecendo prazo de um ano para que a União, em colaboração com os entes federados, defina o padrão mínimo de oportunidades educacionais. – Relaciona os insumos relativos à infraestrutura da escola, definindo prazo de dois anos, a partir da definição do padrão mínimo de oportunidades educacionais, para que os sistemas de ensino promovam a adaptação de todas as escolas de suas redes.	

Fonte: Parecer da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (2016)/Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró (2010).

Esse longo quadro com propostas para definição do regime jurídico do direito à educação e do padrão de qualidade passa a ideia aparente de que não existe responsabilidade educacional já instituída no ordenamento jurídico brasileiro. Ou seja, vigoraria no país uma absoluta irresponsabilidade educativa, sem que ninguém fosse punido por atos e omissões atentatórias ao direito à educação, o que justificaria a necessidade da criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional para pôr fim à impunidade na violação do direito. Nesse sentido, para melhor compreender as intenções implícitas e explícitas no conjunto de projetos de lei sobre o tema, é preciso desfazer o que Ximenes (2012) denomina de “mito da irresponsabilidade educacional”.

É perceptível que existe um sentimento de falta de responsabilização dos gestores públicos diante da negação do direito à educação, porém, isso se dá mais em virtude da dificuldade de judicialização da educação (CURY; FERREIRA, 2009) do que pela completa ausência de normativa legal. Basta observar a legislação em vigor, como destacam os autores:

A educação está regulamentada por meio do capítulo de educação na Constituição Federal de 1988, e por meio de leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, agora substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o Plano Nacional de Educação, e inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional, com reflexos diretos para os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino, nos quais estão presentes responsáveis pelo ensino como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, os próprios alunos e dirigentes de ensino, seja dos órgãos executivos, seja dos órgãos normativos (CURY; FERREIRA, 2009, p. 34).

Portanto, a partir da vigência da Carta Magna que concebeu a educação como direito público subjetivo e das diversas leis que se seguiram, o direito à educação passou a ser regulamentado “com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido, pois de nada adiantaria prever regras jurídicas com relação à educação (com boas intenções) se não fossem previstos meios para a sua efetividade” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 33).

Na busca em desfazer o mito da irresponsabilidade absoluta em matéria de educação, Ximenes (2012) destaca o princípio da *responsabilidade civil universal*, por meio do qual todos são responsabilizáveis pelos seus atos (exceto os imputáveis e os civilmente irresponsáveis). Segundo o autor, desse princípio decorre a possibilidade do acesso à justiça pela via da ação civil pública, exigindo o cumprimento da responsabilidade civil de particulares, como também a aplicação do regime jurídico da responsabilidade civil do Estado, prevista no art.37, §6º, da Constituição Federal. Portanto, destaca o autor:

O Estado pode ser responsabilizado civilmente por ato danoso a integridade física ou intelectual de alguém, sendo obrigado a indenizá-lo. Há responsabilidade estatal, por exemplo, em relação às crianças que estão sob sua guarda nas unidades de ensino. Pode-se ainda cogitar em tese a responsabilização do Estado por não atender a demanda por matrícula ou mesmo pela não garantia de padrões básicos de qualidade, como a não designação de professores em número suficiente (XIMENES, 2012, p. 365).

Basta observarmos o contexto da legislação vigente no país para percebermos que há diferentes modalidades de responsabilizar os infratores do direito à educação: a) crime de

responsabilidade política; b) infração político-administrativa; c) responsabilidade por improbidade administrativa; d) responsabilidade administrativo-funcional. A responsabilidade pessoal está expressa no art.208, §2º da Constituição, que ordena: “O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 2012). Essa responsabilidade também se encontra expressa na LDB, em seu artigo 5º, parágrafo 4º: “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (BRASIL, 2010, p. 11); ou ainda, conforme determina o §6º do art. 69 da citada Lei, referente a atrasos no repasse dos recursos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino: “O atraso da liberação sujeitará os recursos à correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes” (BRASIL, 2010, p. 51). Em face desses dispositivos, e de outros, como da aplicação indireta da responsabilidade educacional através da Lei de Responsabilidade Fiscal (LC n. 101/2000) pela má gestão de recursos públicos, fica evidente que, se o Poder Público, como o Poder Executivo, não cumpre com sua obrigação ou o faz de maneira ilícita, poderá o cidadão acionar o Poder Judiciário para que ele seja responsabilizado.

Esse chamamento à intervenção do Poder Judiciário nas relações educativas tem sido tão crescente atualmente que desencadeou um fato de natureza social, definido como “fenômeno da judicialização da educação” (CURY; FERREIRA, 2009). Artigos que tratam do tema apresentam diversos processos analisados e levados a julgamento no Brasil a fora, envolvendo uma variedade de temas: merenda, transporte escolar, vagas em creches e pré-escolas, falta de professores, adequação de prédio escolar, condições para desenvolvimento de aluno com deficiência, fechamento de salas de aula, problemas disciplinares, entre outros. Em síntese, os autores concluem que a judicialização da educação representa a “busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos. Essa proteção judicial avança na consolidação desse direito da criança e do adolescente e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 44-45).

Ora, se já existem no escopo do ordenamento jurídico brasileiro diversas Leis, Pareceres e Resoluções dos Conselhos de Educação e portarias que fundamentam as decisões judiciais, qual seria a novidade de mais uma Lei nesse escopo? O que faltaria realmente determinar que já não estivesse contemplado nas Leis vigentes? De pronto, poderia se dizer que falta a definição do conteúdo jurídico do padrão mínimo de qualidade, de modo que a sua regulamentação fornecesse um conjunto de indicadores de qualidade que pudesse se configurar em objeto de exigência e julgamento judicial. Então, por que a maioria das

proposições apresentadas para discussão no legislativo está mais interessada nas obrigações de professores, pais e escolas do que em definir padrão mínimo de qualidade? Por que os projetos de lei que se propõem a definir o padrão mínimo nacional de qualidade o fazem atrelando a melhoria dessa qualidade ao desempenho de alunos nos testes padronizados e ao crescimento do IDEB das redes e escolas? Uma Lei de Responsabilidade Educacional com essa concepção reducionista de qualidade não vai aumentar a pressão por responsabilização do magistério, estimular fraudes nas escolas e abrir as portas do sistema para empresas de preparação de testes? As proposições no Legislativo não estão buscando redefinir a responsabilidade educacional para incluir como objeto de responsabilização os baixos escores nas avaliações nacionais e, como sujeitos responsabilizáveis, os trabalhadores em educação? Uma reflexão analítica sobre esses questionamentos nos conduz à revelação de uma forte presença do contexto de influência do campo empresarial marcado pelas pressões por responsabilização, como também mostra uma imitação da Lei de Responsabilidade Educacional americana (No Child Left Behind), basicamente fundada em estratégias de testar e punir.

Para compreender a origem do conteúdo dos projetos de lei com foco na responsabilização por resultados acadêmicos e na qualidade como expressão da melhoria desses resultados de aprendizagem, é interessante observar que o PL 7420, o mais antigo e receptor dos outros Projetos de Lei, surgiu cinco anos após a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional americana e no mesmo ano da publicação do documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, produzido no âmbito do movimento empresarial denominado Compromisso Todos pela Educação. É importante esclarecer as relações em jogo nesse processo.

O Compromisso Todos pela Educação foi lançado oficialmente em 6 de setembro de 2006, em São Paulo, na escadaria do Museu Ipiranga, mas suas bases começaram a se estruturar um ano antes, com um grupo que se inspirou nas experiências de incentivo ao voluntariado educativo nas escolas. O Compromisso Todos pela Educação é fruto de um movimento de iniciativa do empresariado que se organiza em torno de um chamamento a um grande pacto social entre Gestores de Educação e de organizações sociais, educadores, pais, alunos e representantes da iniciativa privada, reunidos em torno do objetivo comum de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. O ponto central de sua estratégia é produzir uma ampla mudança na mentalidade social, de modo a criar disposições subjetivas que promovam comportamentos de corresponsabilidade sobre os

resultados, e, ao mesmo tempo, exercer uma vigilância ativa de controle e fiscalização sobre a prestação dos serviços educativos.

O princípio fundamental do movimento é “que a sociedade, como um todo, monitore a evolução dos indicadores educacionais, cobrando de si mesma e dos governos a melhoria da educação” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 234, 2008). Para atingir seus objetivos e pautar a política educacional de acordo com suas concepções, o Todos pela Educação atua em diferentes frentes:

a) produção de documentos e de parcerias estratégicas com profissionais da mídia e comunicações, bem como organização de eventos para difusão de seus preceitos; b) criação de um portal De olho na educação, cujo objetivo é fornecer indicadores aos pais, gestores e estudantes, sobre a educação no Brasil; c) links apropriados aos diversos perfis que se deseja atingir, com informações personalizadas sobre como pode ajudar a mudar a educação. Em suma, o movimento organiza-se sobre o tripé: 1) difusão de conceitos; 2) difusão de indicadores educacionais instruindo sobre seu uso; 3) difusão de recomendações individualizadas sobre como colaborar para melhorar a educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 234).

Dessa forma, o TPE conseguiu influenciar os gestores públicos nos três níveis do governo, disseminando seus preceitos e introduzindo a cultura de metas mensuráveis e quantificáveis nos sistemas de ensino, com o caráter de “salvadora da pátria”, capaz de corrigir o atraso educacional do país. O próprio relatório 2006-2009 do TPE orgulha-se: “dirigentes do movimento viram a adesão ao Todos pela Educação crescer a olhos vistos e a cultura de metas impregnar cada vez mais o sistema de gestão do ensino público” (TPE, 2009, p. 8). Ao realizar o cruzamento das informações contidas nos documentos do TPE, especialmente relacionadas a concepções, metas e bandeiras, com as disposições dos diversos projetos de matéria correlata à Lei de Responsabilidade Educacional em análise no Congresso Nacional, percebemos muita similaridade no conteúdo, nos objetivos e nas estratégias.

O contexto de influência nacional e internacional teve impactos tão fortes no redirecionamento da política com foco na responsabilidade educacional que esse discurso foi incorporado pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005/14), no qual em sua Meta 20, na estratégia 20.11, prevê: “aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais”. Com base nesse entendimento, a aprovação da referida Lei já está atrasada. Porém, encontra-se para aprovação na Comissão Especial o parecer do relator que reúne em um substitutivo as diversas propostas dos dezenove projetos de lei analisados.

É importante reconhecer que a Lei de Responsabilidade Educacional, ainda em forma de substitutivo, tentou inovar em determinar o padrão de qualidade da educação básica, estabelecendo no capítulo I a definição de uma série de fatores e condições que deverão ser considerados como referência na avaliação desse padrão de qualidade. Além disso, dedicou o capítulo II ao financiamento para atingir e manter o padrão de qualidade, regulamentando o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), conceitos já estabelecidos no PNE. No entanto, apesar dos avanços, impõe nos artigos seguintes um retrocesso pedagógico e epistemológico, pois a proposta de lei retoma a visão reducionista de qualidade na educação como sinônimo de qualidade das aprendizagens mensuráveis e quantificáveis nos exames nacionais. O relator argumenta que o fruto de discussões com o Ministério da Educação “insere-se no Substitutivo dispositivo que determina que os padrões de qualidade da oferta da educação básica sejam expressos por Parâmetros Nacionais, integrantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 11). Dessa forma, fica sedimentada como política de Estado a qualidade da educação aferida como desempenho da rede escolar pública nos exames nacionais periódicos aplicados no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação.

Portanto, a proposta de LRE nacional incorpora a bandeira de ampliação do papel das avaliações, erguida pelo movimento Todos pela Educação, praticada aos extremos na reforma educativa americana e estimulada por setores conservadores que pressionam para o Brasil subir degraus na classificação internacional de desenvolvimento na educação. O desempenho nas avaliações nacionais será a base para categorizar escolas e redes de ensino públicas, diretamente, e rotular indiretamente o desempenho de professores e alunos, definindo a “qualidade” da educação fornecida. Assim, a LRE institucionaliza a exacerbação da avaliação e embarca em uma espécie de “delírios avaliatórios” (VEIGA-NETO, 2013).

Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social” [...]. O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança; nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação (VEIGA-NETO, 2013, p. 166).

Ao oficializar as avaliações verticalizadas como medida para qualidade da educação e, conseqüentemente, do ensino nas redes escolares, aliando-se a dispositivos que visam impedir retrocessos nas médias de desempenho dos alunos, bem como a produção da categorização das escolas e redes, a Lei estimulará uma corrida para a melhoria nos escores dos testes e, em

consequência, produzirá estreitamento curricular, fraudes, conforme alerta Freitas (2016, p. 1):

Levará grande apreensão aos gestores que procurarão se livrar da educação pública estatal e colocar as redes sob controle de entidades privadas como as OS, na forma de terceirização de gestão, de maneira a ter maior controle sobre os resultados dos alunos nos exames e a “terceirizar” também a responsabilidade pela obtenção das metas.

Muitos educadores, pesquisadores de políticas educacionais, estão preocupados. Não estamos trilhando os mesmos caminhos, cometendo os mesmos erros, nomeadamente o que foi desenvolvido no âmbito da reforma educativa de George W. Bush, conhecida como No Child Left Behind (NCLB)? Com a nossa Lei de Responsabilidade Educacional, não estaremos atingindo os verdadeiros interesses hegemônicos para aumentar as pressões por responsabilização dos professores e escolas, criar efeitos de quase-mercados e consolidar uma concepção limitada de qualidade na educação? Na prática, quem sofrerá os efeitos da LRE: os gestores políticos ou os servidores públicos e as escolas? Em uma concepção de mundo onde tudo se torna um objeto quantificável, vivemos uma cegueira quanto aos limites da mensuração e até esquecemos que educação é muito mais do que aprendizagem. A respeito desse ponto, deixamos o alerta de Diane Ravitch (2011, p. 190), para nos lembrar:

Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos o que queremos dizer quando falamos em boa educação.

3.4 Prêmio 14º Salário: uma ideia com raízes perigosas

O prêmio 14º salário tem sua base ideológica sustentada na teoria de que as pessoas trabalham mais se os incentivos forem grandes o bastante, bem como quando temem as punições. A performance boa é recompensada, a performance ruim é penalizada. Essa teoria reflete a maneira como o livre mercado funciona e, para seus defensores, deveria também funcionar no setor público, incluindo o sistema escolar desesperado por melhorar seus resultados.

A concepção fundante da política de bonificação/premiação de professores como recompensa pela melhoria do desempenho dos alunos não encontra fundamento teórico no

campo da educação, mas sim na literatura econômico-administrativa denominada “economia da informação” ou “economia dos contratos”, desenvolvida nos últimos 50 anos, especificamente no denominado “*modelo principal-agente*”²⁶. Esse modelo geral utilizado originalmente nas relações de trabalho do setor privado é transposto para a esfera educacional, como descrevem Alexandre, Lima e Waltenberg (2014, p. 38):

Um “agente” (ex.: um professor) é contratado por um “principal” (ex.: um secretário de educação) para realizar um conjunto de tarefas (ex.: preparar aulas, motivar alunos, organizar o tempo em sala de aula etc.) visando a produzir bem ou serviço que interessa ao principal (ex.: que os alunos aprendam). Em geral, o empenho do agente no exercício do conjunto de tarefas não é perfeitamente observável pelo principal, mas algum resultado do processo o é (ex.: notas dos alunos). Nessas condições, propõe-se remunerar professores conforme tais resultados, pressupondo que isso os incentivaria a agir conforme desejado pelo principal (ex.: esforçar-se bastante). Mesmo supondo que o principal não saiba exatamente como o agente deveria agir para alcançar os resultados desejados, acredita-se que, sob um regime de incentivos, o agente, por si só, buscaria e encontraria soluções a problemas pedagógicos, disciplinares, administrativos e de outras naturezas com os quais se depara no cotidiano, conduzindo alunos a aprender mais.

No entanto, para remunerar professores com base nos resultados dos alunos, era preciso mensurar a evolução acadêmica dos discentes através de uma análise rigorosa de dados estatísticos que pudesse associar os escores dos estudantes a seus professores, tornando possível identificar quais professores regularmente obtêm grandes ganhos em suas classes e quais obtêm poucos ou nenhum. Seguindo essa ideia, foram desenvolvidos vários estudos nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) com o intuito de definir o tamanho do impacto dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes ou o problema de como aumentar o suprimento de professores de alta qualidade. O objetivo dos “reformadores”²⁷ é um sistema escolar no qual os escores subam a cada ano e os professores que não contribuam para esse crescimento possam ser removidos do sistema. Nessa perspectiva, uma técnica conhecida como “avaliação de valor agregado” (VAA)²⁸ foi desenvolvida pelo estatístico William

²⁶ Esse modelo é claramente ilustrado no estudo de Alexandre, Lima e Waltenberg (2014) sobre a transposição da teoria econômica para a área educacional através da aplicação do modelo principal – agente básico como forma de definir a remuneração de professores, na qual o resultado alcançado está probabilisticamente relacionado com o nível de esforço empenhado pelo professor. O estudo também descreve quatro casos emblemáticos de responsabilização de professores em diferentes países, tanto sucessos como fracassos, mostrando que a avaliação de experiências concretas tem revelado resultados inconclusivos com variação de efeitos positivos, nulos e negativos.

²⁷ Na era da Lei americana NCLB (Nenhuma Criança Fica para Trás), a mídia anexou o termo “reformador” aos educadores e políticos que se converteram a reformas baseadas no mercado (testagem, responsabilização, pagamento por mérito, eliminação da estabilidade de professores) e em dados para produzir escores maiores (RAVITCH, 2011; KARP, 2012; FREITAS, 2012).

²⁸ A metodologia “avaliação de valor agregado” é o produto da tecnologia, no qual os computadores processam escores anuais de milhares de estudantes e rapidamente concluem quais estudantes ganharam mais, quais não ganharam nada e quais retrocederam nos testes padronizados. Ela trabalha com a concepção de que todas as

Sanders, da Universidade do Tennessee, com o objetivo de calcular (sem observações em sala de aula) até que ponto os professores contribuíam para os ganhos obtidos pelos seus estudantes, se comparado a outros fatores. A pesquisadora Diane Ravitch (2011, p. 202) aponta que Sanders, através de seus estudos, concluiu: “o fator mais importante afetando a aprendizagem do estudante é o professor. [...] Professores efetivos parecem ser efetivos com estudantes de todos os níveis de desempenho, independente do nível de heterogeneidade em suas turmas”. Segundo essa ideia, se os estudantes são bem-sucedidos, foi o professor que conseguiu; se os estudantes obtêm resultados ruins, a culpa é do professor. “Os professores eram a causa da baixa performance e a cura para baixa performance” (RAVITCH, 2011, p. 206). Essa ideia de que o professor é tudo leva a entender que uma escola que tem um grupo de professores eficientes poderia, por si só, apagar os déficits de aprendizagem de estudantes de baixa renda, expostos a situações de violência e vulnerabilidade social, pois, de acordo com essa concepção, o nível de eficiência do professor tem impacto maior que os aspectos individuais dos estudantes.

Essa é uma ideia potencialmente perigosa, pois incentiva governos a desenvolverem políticas de demissão de professores “ruins”, a implementarem pagamento por mérito e a recrutarem professores sem formação pedagógica, considerando que basta os seus alunos terem escores altos para ser classificado como bom professor, além de negligenciar os fatores familiares, sociais e demográficos que afetam não somente o ponto de partida, mas também a taxa de progresso que os estudantes apresentam, entre outros efeitos negativos.

A metodologia de avaliação do valor agregado ganhou muitos adeptos, especialmente entre os Estados e distritos americanos, levando os governos a investirem em tecnologia e na construção de sistemas de dados para tabular os escores anuais dos testes, tornando as políticas de educação como um domínio de estatísticos e economistas, aos mesmo tempo que se distancia dos educadores. O programa de educação do então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, destinou grandes somas de dólares para os Estados construírem sistemas de dados que iriam vincular os escores dos testes dos estudantes a professores individuais, bem como constituir fundos para planos de pagamento por mérito que iriam recompensar professores por aumentarem os escores de seus alunos. A esse respeito, Diane Ravitch (2011, p. 203) lamenta:

As discussões sobre o que ensinar e em que consiste uma educação de qualidade tornaram-se secundárias; essas questões eram polêmicas e subjetivas, não eram merecedoras da atenção dos analistas políticos amantes de dados. [...] o que mais importava para determinar a qualidade da educação, não era o currículo ou o ensino, mas os dados.

Em que pesem os esforços da mídia, dos reformadores empresariais e dos políticos sedentos por julgar professores somente pelos escores de testes dos seus estudantes, também surgiram estudos acadêmicos que criticaram o uso da avaliação de valor agregado para decisões de grande impacto. Diane Ravitch, no capítulo 9 da obra *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, sintetiza os principais argumentos e conclusões desses estudiosos, alguns dos quais estão citados abaixo:

O economista Dale Ballou escreveu em 2002 que a avaliação de valor agregado era “útil quando vista dentro do contexto pelos educadores que compreendem as circunstâncias locais”, mas que era potencialmente perigosa quando usada para responsabilização e decisões importantes de recursos humanos. [...] Escores de testes, ele escreveu, eram afetados não apenas pela habilidade do estudante e pelas influências aleatórias (como o clima ou o estado emocional do estudante), mas também por propriedades estatísticas, como o erro de mensuração ou o erro aleatório. [...] “há incertezas e injustiças demais para confiar em mensurações como essas para decisões de recursos humanos de grandes consequências” (RAVITCH, 2011, p. 208-209).

A adoção dos princípios da teoria econômico-administrativa como base da política “de responsabilização” ou “de incentivos” da prefeitura de Mossoró faz todo sentido quando consideramos que foi elaborada, proposta e implementada por dois economistas acadêmicos: o então Secretário de Cidadania Francisco Carlos Carvalho de Melo e a Gerente Executiva de Educação Ieda Maria Chaves Freitas, na segunda gestão da prefeita Maria de Fátima Rosado (Fafá Rosado). Podemos dizer que são esses os “reformadores” locais responsáveis por pôr em curso a política de excelência da educação municipal de Mossoró/RN. Na linguagem dos reformadores da educação municipal, política de excelência significa avaliação e responsabilização dos professores e das escolas, cumprimento de metas, aumento da pontuação nas avaliações externas baseada em testes estandarizados, publicitação dos resultados e incentivo indireto a *rankings* escolares para estimular a competição entre escolas e profissionais, bem como premiação por desempenho como forma de recompensar o esforço empenhado na consecução das metas estabelecidas.

Para implementar a política de excelência imaginada pelos reformadores locais, mais por imitação do que por evidências empíricas positivas, foi necessário construir dispositivos e disposições modificadores de comportamento dos atores envolvidos no processo educativo.

Um sistema de recompensa da educação municipal foi instituído pela Lei de Responsabilidade Educacional n. 2717/10, que, em seu artigo 11, determina: “Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas”. Os parágrafos seguintes do mesmo artigo disciplinam os atores que poderão ser premiados: professores, supervisores, técnico-administrativos e apoios, gestores, alunos, pais e mães membros do Conselho Escolar, empresa, instituição ou entidade que tenha desenvolvido ações de responsabilidade social com efeito sobre a melhoria da qualidade da educação pública municipal. A grosso modo, a lógica é: o dispositivo legal (leis e decretos) determinando a recompensa estimula a disposição dos atores em se empenharem para apresentarem o comportamento adequado. “O que estamos fazendo é premiar aqueles que mais se comprometem e quem mais ajudam a educação a avançar em qualidade”, disse a prefeita Fafá Rosado nas mídias que noticiaram²⁹ a premiação dos profissionais das escolas que se destacaram no alcance das metas de qualidade.

No caso dos profissionais das escolas, a recompensa vem em dinheiro, como forma de pagamento por atender as exigências das forças exteriores que buscam o controle das ações desenvolvidas na escola. Para tanto, foram editados dois decretos com o mesmo objetivo: instituir e regulamentar o prêmio 14º salário. O Decreto n. 3936, de 27 de março de 2012³⁰, é mais detalhado e estabelece as dimensões, a pontuação e o peso de cada item avaliado na unidade educacional, enquanto o Decreto n. 4066, publicado posteriormente, em 19 de novembro de 2012³¹, é mais genérico, definindo critérios e indicadores inerentes ao desempenho do aluno e da gestão e ao mérito do professor. Ambos resolvem: “Art. 1º - Instituir prêmio, materializado na forma de 14º salário, aos profissionais da educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico de apoio pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino”. Os parágrafos desse artigo determinam que o prêmio 14º salário corresponde ao valor bruto da remuneração do servidor e que, caso este tenha duas matrículas, com ambas contempladas, poderá receber dois prêmios. O decreto determina que a relação dos profissionais contemplados com o prêmio 14º salário será publicada no *Jornal Oficial do Município* (JOM), porém essa determinação somente foi cumprida em duas edições do prêmio até agora: no ano de 2012 (ano base 2011) e, depois de

²⁹ A política de premiação dos profissionais das escolas, especialmente professores, envolveu uma forte publicidade em diversos sites, blogs, jornais etc. Ver <<https://www.pontodepauta.com.br/site/noticias.php?idNoticia=13259>>; <<http://www.professorescolastico.com.br/2012/04/prefeitura-paga-14-salario-educacao-mas.html>>.

³⁰ Ver *Jornal Oficial de Mossoró* (JOM), n. 140, de 30 de março de 2012.

³¹ Ver *Jornal Oficial de Mossoró* (JOM), n. 174, de 23 de novembro de 2012.

muita pressão do sindicato,³² no ano de 2016, quando exigiu o pagamento do prêmio do ano base 2014, que estava em atraso.

Para serem contempladas com o prêmio, as unidades educacionais e os profissionais deverão superar as metas estabelecidas no Mapa Educacional, de modo que estas deverão ser sempre crescentes, de acordo com o artigo 10 da LRE: “os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores ao ano anterior”; como também com o parágrafo único do artigo 2º do decreto que institui o 14º salário, que determina: “As Unidades Educacionais que não tiverem obtido desempenho superior as metas estabelecidas no Mapa Educacional não participarão do processo de avaliação para o Prêmio, isto é, os profissionais não serão contemplados”. Essa determinação obriga os professores e as escolas a se lançarem em uma corrida para superarem a meta, mesmo que as condições objetivas não permitam essa superação, como revelam os discursos abaixo:

“Na escola em que eu trabalho, em uma turma oito alunos não estavam alfabetizados, mas a diretora pediu para deixar só cinco como não alfabetizados, para atingirmos a meta de alfabetização” (supervisora).

“Preciso verificar a meta da minha turma para calcular quantos alunos precisam ser aprovados. Acho que vou atingir a meta” (professora).

“Minha mãe é professora do município e reclama que são muitas metas a cumprir, que tem que passar aluno que não sabe só para cumprir as metas” (comentário de uma aluna na sala de aula do curso de Direito da UERN).

Na prática vivenciada no chão das escolas, nas relações entre os professores, libertando-se do discurso exterior, ganhar o prêmio 14º salário não era uma consequência resultante da melhoria da qualidade da educação, mas uma meta a ser alcançada. Ou seja, a prática inverte a lógica do discurso: o principal (melhoria das aprendizagens) passa a ser secundário e o secundário (ganhar o prêmio) torna-se principal. Faremos essa discussão de forma mais aprofundada na análise do discurso dos professores, no próximo capítulo.

A cada ano vai se tornando mais difícil para as escolas e os professores alcançarem as metas exigidas para premiação. Uma análise superficial sobre a quantidade de escolas premiadas de 2012 a 2016 e da média das notas obtidas revela uma queda substancial a partir de 2013 para as escolas urbanas e a partir de 2014 uma queda drástica para as escolas rurais.

³² Movido pela cobrança dos professores em virtude de a prefeitura não ter pago o 14º salário em 2015, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM), mesmo discordando da política de premiação do município, implementou uma campanha com *outdoors* nas ruas cobrando o pagamento do prêmio e exigindo o seu cumprimento nos termos da legislação. O *outdoor* dizia: “Prefeito, todo prêmio representa trabalho e dedicação. Pague prefeito! Cumpra a Lei!”. Ver <<http://www.omossoroense.com.br/sindiserpum-usa-outdoor-para-cobrar-pagamento-do-14o-salario-e-do-pmaq/>>.

Já as unidades de educação infantil conseguem uma certa estabilidade ao longo de todas as edições do prêmio, exceto o ano de 2014, quando as UEI da zona urbana apresentaram um incremento de oito unidades em relação ao ano anterior e no ano seguinte voltaram ao patamar inicial. Vejamos as tabelas e o gráfico comparativo a seguir:

Tabela 1 – Número de escolas premiadas com o 14º salário na série histórica 2012-2016

ESCOLAS	2012	2013	2014	2015	2016
Urbanas	14	24	21	16	13
Rurais	07	10	12	03	03
Total	21	34	33	19	16

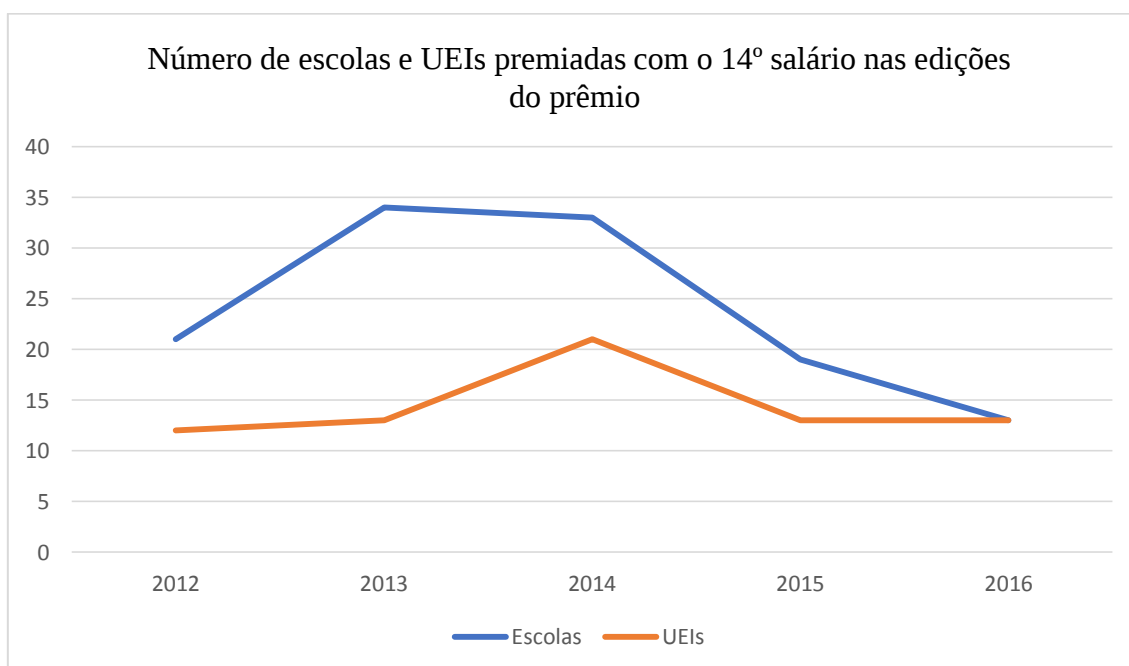
Fonte: *Jornal Oficial de Mossoró (JOM)*.

Tabela 2 – Número de UEIs premiadas com o 14º salário na série histórica 2012-2016

UEIs	2012	2013	2014	2015	2016
Urbanas	11	12	19	11	12
Rurais	01	01	02	02	01
Total	12	13	21	13	13

Fonte: *Jornal Oficial de Mossoró (JOM)*.

Gráfico 1 – Comparativo entre o número de escolas e de UEI premiadas com o 14º salário



Fonte: *Jornal Oficial de Mossoró (JOM)*.

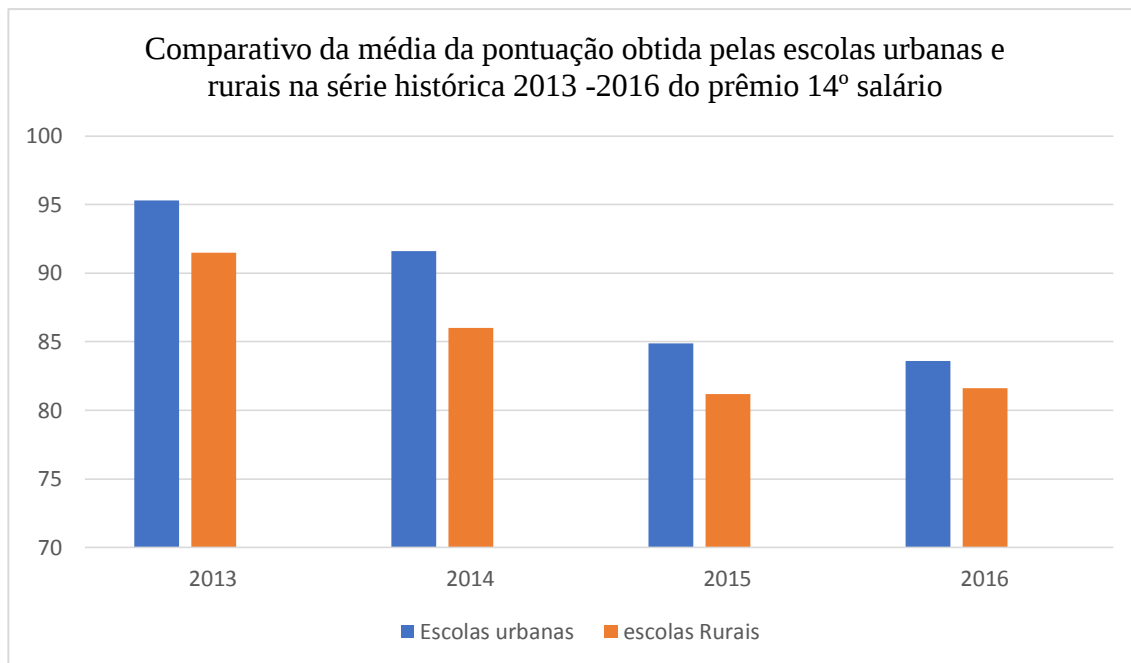
A análise das tabelas e do gráfico revela uma tendência do deslocamento da premiação do 14º salário que sai das escolas para as unidades de educação infantil. Observa-se que, a partir da segunda edição do prêmio, o número de escolas decresce enquanto o número de UEI sobe e depois volta ao nível inicial apresentando regularidade. Por que ocorre esse deslocamento do prêmio das escolas para as unidades de educação infantil? As escolas perderam qualidade enquanto as UEI melhoraram? A princípio, parece ter relação com o fato de as escolas trabalharem com o indicador de aprovação/reprovação, resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas, redução da taxa de distorção idade-série, enquanto as UEI não possuem esses indicadores porque as crianças da educação infantil não são reprovadas (felizmente), não fazem avaliações padronizadas (até o momento) e são colocadas nas turmas adequadas a sua idade. É relevante destacar que ocorre um grande movimento de entrada e saída da lista dos contemplados com o 14º salário. Por exemplo, das 27 escolas e 26 UEI urbanas que estiveram na lista em algum momento, apenas 05 escolas e 01 UEI conseguiram se manter em todas as edições do prêmio. Quando consideramos as 17 escolas e 03 UEI da zona rural já contempladas, constatamos que nenhuma conseguiu êxito nas cinco edições do prêmio. Por que isso acontece, a educação oferecida perde qualidade de um ano para o outro? Claro que para compreender as causas dessa variação é necessário um estudo mais aprofundado sobre as interfaces envolvidas nesse processo, o que não é objeto deste trabalho.

Apesar de os discursos performativos dosados em cada evento educacional, em cada reunião de professores e supervisores e em cada encontro de formação enfatizarem o valor de motivar as pessoas para produzirem “qualidade” e se inspirarem a assumirem um compromisso coletivo em ser o melhor, em que cada um deve esforçar-se para conseguir “excelência”, na realidade, a cada ano os níveis de desempenho exigidos vão se tornando inatingíveis. Essa realidade revela que essas tecnologias performativas (BALL, 2005, 2010) são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados.

Observemos agora a média da pontuação³³ obtida pelas escolas urbanas e rurais que estiveram nos três primeiros lugares de cada ano da edição do prêmio. Foi tomado o recorte de apenas três escolas urbanas e três rurais para se calcular a média obtida em cada ano, em virtude de nos anos de 2015 e 2016 apenas três escolas rurais conseguirem entrar na lista de premiação, conforme gráfico a seguir:

³³ A publicação no diário oficial das escolas contempladas com o 14º salário no ano 2012 não apresenta a nota obtida pelas escolas. Ver *Jornal Oficial de Mossoró*, de 20 de abril de 2012, p. 9-14.

Gráfico 2 – Média da pontuação das escolas urbanas e rurais no prêmio 14º salário na série histórica 2013-2016



Fonte: *Jornal Oficial de Mossoró (JOM)*.

Apesar do empenho das escolas e professores para apresentarem o padrão de desempenho adequado às exigências legais para ganhar o prêmio, a média das notas das escolas vem caindo a cada ano: escolas urbanas (95,3; 91,6; 84,9; 83,6) e escolas rurais (91,5; 86,0; 81,2; 81,6). A exceção nessa digressão da pontuação na série histórica é a média das escolas rurais, que em 2016 subiu 0,4 pontos em relação a 2015. A maior redução se deu do ano de 2014 para 2015 nas escolas urbanas, caindo 6,7 pontos na média. É importante destacar que, embora as notas da maioria das unidades educacionais tenham diminuído, o ano 2014 atingiu o pico do sistema, premiando um total de 54 escolas e UEs e garantindo o 14º salário a 1.123 profissionais. Em seguida, o sistema de premiação entrou em declínio com apenas 29 escolas e UEs premiadas com notas entre 80 e 85 pontos. Utilizando-nos da linguagem dos próprios professores, “a peneira” entrou em cena.

A inconsistência dos resultados na avaliação do prêmio, a desconfiança dos profissionais na idoneidade da avaliação em virtude de pessoas que trabalham na secretaria de educação serem contempladas com o prêmio sem atuarem no cotidiano das unidades educacionais, as várias formas de trapagens, os atrasos no pagamento, os efeitos colaterais desencadeados no processo (ensinar para provas, elaborar e executar projetos somente para tirar fotos), o excesso de registros, entre outros fatores, contribuíram para deslegitimar os

supostos efeitos positivos da política meritocrática sobre a melhoria da qualidade da educação. Nas palavras de uma professora sujeito da pesquisa, “melhorou, sim, a minha conta bancária, mas não a minha autoestima”.

Por fim, a política de responsabilidade educacional do município de Mossoró, na prática, reduziu-se à produção de indicadores pelas escolas para atender as exigências da política de premiação do 14º salário. Desse modo, para evidenciar que essas estratégias de responsabilização na educação são limitadas nos resultados, até na visão de alguns economistas – diferentes dos nossos economistas reformadores, “idealizadores” locais da política de premiação –, deixamos para reflexão as conclusões de pesquisadores, também economistas, sobre o tema:

Somos muito reticentes à ideia de que programas de responsabilização sejam um mecanismo crucial de melhoria da qualidade de nosso sistema de ensino. Parece-nos que, na melhor das hipóteses, um programa de responsabilização, mesmo que extremamente bem concebido e implementado, será capaz de recompensar apenas inadequada ou grosseiramente o esforço de professores. [...] Como economistas, somos caros à ideia de comparar custos e benefícios na tomada de decisões. Não nos parece que seja evidente, neste estágio do conhecimento acumulado sobre o assunto em questão, que os benefícios potenciais dos programas de responsabilização sejam suficientemente mais elevados que os custos envolvidos (ALEXANDRE; LIMA; WALTENBERG, 2014, p. 24).

4 O DISCURSO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NOS BASTIDORES DA ESCOLA: ANGÚSTIAS, SOFRIMENTOS E SOLIDÕES

“Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”.

(Espinoza)

Para compreender o que se passa com os professores no interior das escolas cujo trabalho é dirigido em função do cumprimento das metas de desempenho visando à ampliação dos indicadores dos resultados positivos da instituição à qual pertencem, não basta observar o discurso expresso publicamente através dos números, dos *rankings*, das imagens de projetos executados, de prêmios conquistados etc. É necessário também escutar a voz desses professores, ouvir um discurso não dito publicamente, porque, sendo incompatível com a imagem ética da profissão, ele somente pode se exprimir na vivência privada da profissão. Esse discurso que se produz nos bastidores da escola, na vivência dos conflitos, nas crises de consciência ética, nas pressões cotidianas para alcançar resultados de desempenho inalcançáveis, com todos os sofrimentos que disso resultem, apenas é possível expressar num “espaço ‘clandestino’, precário e fragilizante que importa preservar do julgamento dos não educadores” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 110).

As políticas educativas baseadas na lógica da gestão por resultados com a divulgação de seus *rankings*, o incentivo à comparação de resultados como medida para responsabilização pelo desempenho dos alunos e a ofensiva da mídia, que ridiculariza professores³⁴, têm provocado a destruição moral e a execração pública desses profissionais. Nesse aspecto, Stan Karp (2012, p. 443) adverte: “Esses ataques contra a profissão estão levando professores experientes ao desespero, à aposentadoria ou à raiva. A reforma empresarial não está elevando, mas desmantelando a profissão docente”.

Preocupamo-nos aqui com a alma do professor. É preciso fazer aparecer o que os professores sentem, como reagem ou não reagem diante de um confronto entre o comportamento que se exige dele e o SER professor que ele acredita. Trazemos à luz a vivência de um conflito híbrido: a responsabilidade de ser competente simultânea ao

³⁴ O filme documentário *Waiting for Superman* (“À espera do Super-homem”), de Davis Guggenheim, faz uma descrição altamente ideológica dos problemas educacionais servindo de propaganda para as reformas empresariais na educação, ridiculariza os professores, provocando reação de pais e educadores em torno da construção de um movimento em defesa da educação pública. Na cidade de Nova Iorque, o *Grassroots Education Movement* (Movimento das Bases para a Educação) produziu o documentário *The inconvenient truth behind Waiting for Superman* (“A verdade incômoda por trás de Waiting for Superman”) como resposta ao filme de Guggenheim e bandeira para organização do movimento contra as reformas empresariais. Ver Stan Karp (2012).

sentimento de impotência ante os obstáculos dessa responsabilidade. O desabafo de uma professora entrevistada retrata esse conflito:

O que mais me angustia é quando chega no final [do ano letivo] dizem: – não, mas tem que passar, bote [colocar o aluno na lista de alfabetizados]. Isso dá uma dor lá no fundo do coração! Às vezes a gente vê: – bote uma ressalva, vamos ver o que a gente pode fazer! Porque o negócio é números e números. Uma coisa que eu não... não... não me conformo, eu acho que a palavra é essa, não aceito! Mas a gente acaba fazendo. É... [dizem] o ano passado você reprovou tantos, esse ano você não pode reprovar. Quer dizer, é outra clientela! Mas a gente é con-ven-ci-do a fazer, porque tem a regra nova que se você teve 10 reprovados [ano anterior] você não pode ter 12, você tem que ter menos. Então é feito dessa forma que vem arrumado de lá e que a gente tem que fazer isso (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

Encontram-se aqui bem patentes a culpa, a impotência, o sofrimento profissional provocado pela ruptura entre o seu julgamento sobre as necessidades dos estudantes e os rigores da gestão por resultados, que exige mostrar desempenhos sempre crescentes. A incapacidade de impor sua autenticidade e o compromisso com a prática ética produz “uma dor lá no fundo do coração” dos professores, que não conseguem libertar-se, na expressão foucaultiana, da malha de poder, que o sistema de responsabilização/premiação lhe captura. Mencionando as palavras de Susan Robertson (2007, p. 15), “o neoliberalismo transformou, ao mesmo tempo, de forma previsível e imprevisível, o modo como pensamos e o que fazemos enquanto professores e aprendentes, e, o que é ainda mais importante, como tornamos isso evidente para todos nós”.

O que está em curso é uma luta pela alma do professor, havendo relações de força que atuam na tentativa da construção de uma nova subjetividade mais quantitativa, objetiva, individualista, obediente e menos preocupada com as relações humanas e sociais. Parafraseando Foucault (1979 *apud* BALL, 2002, p. 5), “seria errado dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo através do funcionamento de uma força, de um poder”.

Entregamos aqui os depoimentos que professores e professoras nos confiaram a propósito de suas experiências e dificuldades de viver a profissão em um sistema de responsabilização/recompensa que os classifica, controla e imobiliza. Procuramos exercitar o modo de pensar relacional de Bourdieu, segundo o qual tudo o que é real é relacional. Nesse sentido, buscamos compreender as razões pelas quais os professores agem de determinada forma e não de outra, pois concordamos com Bourdieu (1996, p. 138), quando afirma:

Há uma razão para os agentes fazerem o que fazem, razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios.

Os discursos dos professores, acompanhados de uma análise teórica, foram dispostos em subtítulos, sempre tomados de empréstimo das palavras dos entrevistados. Os pontos de vista dos interlocutores se inter cruzam e em vários momentos se assemelham porque são igualmente fundados em realidade social.

4.1 A competição entre professores e escolas: “tá parecendo escola de samba”

Na verdade, tá tendo uma grande competição. Tá parecendo mais escola de samba, né? Quando os adereços, o quesito adereço não é atendido... então, assim, ele tá causando essa competição. E pra mim, é ... eu sempre parti do princípio de que a educação não é pra medir forças, e sim, unir! Isso mexe muito com a autoestima do professor. Se ele não recebe o prêmio é como se ele se sentir-se incapaz, onde na verdade não é (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

Em qualquer diálogo com professores da rede municipal de ensino de Mossoró, seja em espaço escolar, seja fora dele, acerca da política educacional do município, a primeira preocupação posta em debate é o crescimento da competitividade entre escolas e professores. A preocupação dos professores com o estímulo à competitividade é latente na maioria dos trabalhos locais (LOBO, 2013; DUARTE, 2015) que estudam a política de responsabilização educacional pelos resultados. Mesmo aqueles que compreendem como positivo o incentivo baseado em premiações, destacam como desvantagem o excesso de competição que tem solapado as práticas de solidariedade nas atividades cotidianas dos professores. A solidariedade perde espaço para atitudes individualistas: “*Pra você ter uma ideia, tem professor que faz uma atividade e esconde do outro [risos], esconde do outro pra não compartilhar a ideia, pra só ele se destacar, e o colega não*”, revela uma professora sujeito deste estudo.

Estimular a competitividade individual entre professores é o mecanismo utilizado para fazer emergir o individualismo possessivo (base do liberalismo de Locke e Hobbes) e criar um *ethos* competitivo em uma profissão historicamente marcada por engajamento social, por redes de solidariedade que se estabelecem na troca de experiências educativas, na luta coletiva por seu reconhecimento e valorização. Susan Robertson (2007, p. 16) lembra-nos de que “o cerne das ideias do liberalismo foi delineado por Macpherson: liberdade de dependência de outros, o indivíduo como proprietário de si próprio e das suas capacidades”. Essas ideias estão

embutidas no neoliberalismo, uma concepção político-ideológica que guia as reformas educativas empresariais em níveis global, nacional, regional e local, e que “reconhece que é necessário alguma intervenção do Estado para assegurar que a mão invisível do mercado de Adam Smith consiga funcionar” (ROBERTSON, 2007, p. 16). Conduzidos por essas ideias, gestores públicos implementam práticas e discursos de uma “política cega” que acirra o individualismo, as rivalidades, o ciúme, atuando na construção de um *ethos* competitivo, como revela uma professora sobre a conquista da premiação no município de Mossoró/RN:

Eu não sei nem se eu devo usar essa expressão, mas eu acho, assim, que quando ganha é uma soberba, eles se acham o máximo e os outros se sentem até humilhados, como uma impotência, humilhação. Da própria secretária [de educação] eu já ouvi isso num curso que eu fiz, ela disse que achava lindo quando ela abria o facebook, sei lá o que ela disse que abria, e via os professores mostrando os trabalhos, aí o outro professor queria mostrar melhor ainda, tomava por base aquele outro e mostrava melhor ainda. Então já parte pra aquela competitividade, não é nem a busca de melhor qualidade de trabalho não. É mostrar que um é melhor do que o outro (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

Em troca da destruição dos laços sociais de solidariedades fundamentais na educação e na vida social comum, a política meritocrática baseada em premiar a performance oferece a possibilidade de um EU TRIUNFANTE (BALL, 2002, 2005), empenhado em “ser o melhor”, estar no topo da lista de classificação. Essa lógica hierárquica que se constrói contra as regras de solidariedade parece estar capturando muitos professores, a concluir pelas três vozes, a seguir, de professores entrevistados:

Ela estimula muito a questão da individualidade, porque tem pessoas, algumas escolas, que eles querem ganhar e fica essa questão da competitividade entre os colegas, cada um quer se sobressair, cada um quer ser melhor do que o outro, às vezes deixam de compartilhar até uma atividade. [...] é a questão que eles começam a se amostrar, ficam se amostrando, é supervisor competindo com supervisor pelas redes sociais, diretor, professores também, então a meu ver eu acho negativo (Professor nunca premiado com o prêmio 14º salário).

O que eu vejo com maior ênfase é a competitividade dos professores dentro da escola, cada um querendo mostrar... é mostrar o melhor trabalho, escondendo... não tem aquela união na escola. Outra coisa, não gera entrosamento dentro da escola, que quando a escola ganha, então eles se acham o máximo e ficam até menosprezando as outras escolas que não vai [ganhar] (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

O professor que ganha se acha melhor do que os outros professores e o professor que não ganha, às vezes ele se sente revoltado, porque muitas vezes trabalha do mesmo jeito que as escolas que ganham, executa o trabalho deles e não ganha. Gera essa questão de revolta mesmo (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

Em nosso entendimento, esses depoimentos revelam que a Secretaria de Educação está a pôr em prática um modo de gestão perverso, posto que, com seus prêmios, seu *rankeamento*, monitoramento e esse apelo contínuo ao interesse individual, à competição, transforma radicalmente as condições de trabalho e de vida comum dos professores e ameaça a relação normal de “uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola” (BRYK; SCHNEIDER, 2002 *apud* FREITAS, 2012, p. 390). Ou seja, ela é cúmplice de um movimento de desestruturação. Tomando de empréstimo as palavras de Shiroma e Evangelista (2011, p. 142), essa política “promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma ‘eficiência coletiva’. A competição entre professores, entre escolas e entre alunos causa mudanças que acabam comprometendo a desejada ‘eficiência’”. Nas palavras da professora entrevistada que nunca foi premiada com o 14º salário, essa política “*não produz nenhum tipo de melhoria dentro da escola, nenhum tipo de comprometimento de profissionais na escola. [...] Acredito que não melhora em absolutamente nada, pelo contrário, só piora*”.

4.2 A luta pela visibilidade: “foto não fede!”

[...] Lembro-me que numa das festas juninas trabalhando a cultura popular, uma pessoa da escola chegou e jogou uma toalha pra colocar as merendas, a comida típica, e eu senti que a toalha tava muito fedida à barata, então eu reclamei: – olha essa toalha tá fedendo à barata. Aí ela disse: – É só pra tirar a foto! Eu disse [com ironia]: – É, foto não fede! Então assim... se trabalha a questão da higiene, do cuidado, e numa hora dessa que é só para o registro, como foto não fede, dá certo. Então, há um excesso de registro, há um excesso de cobrança, há um excesso de preocupação de aparecer (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

Vivemos um mundo no qual o que parece ser conta mais do que aquilo que realmente é. As escolas estão submergindo nesse mundo de promoção da imagem, de fabricação de eventos, da produção do *marketing* da escola (“é só pra tirar a foto”), puxadas pela exigência de mostrar alta performance no mercado educacional. Isto é, experimentam os efeitos da política de *quase-mercados* (AFONSO, 1999) em educação. Segundo essa lógica, a educação é um bem a ser consumido, a escola é a fornecedora desse bem, e os pais e estudantes são os principais consumidores do serviço ofertado. Nesse sentido, as palavras de Susan Robertson (2012, p. 292) são esclarecedoras:

Para que os pais (e estudantes) possam escolher, o setor da educação precisa ser organizado de modo que opere de acordo com a lógica de um livre mercado. Isso envolve informação sobre a natureza da oferta de educação do provedor, incluindo

sua qualidade; uma série de incentivos que garantam o tipo certo de comportamento e performance; garantias regulamentadas que protejam os interesses dos investidores privados; competição entre provedores; e um sistema de avaliação capaz de dar retornos para o sistema de informações, criando assim um círculo virtuoso.

Ainda sobre a introdução desses elementos de mercado na educação, Afonso (1999, p. 147) faz referência a David Osborne e Ted Gaebler, para demonstrar que esses autores orientam em sua obra que os governos empreendedores “devem procurar mudar o sistema de recompensas, pondo a tônica nos resultados, porque ‘quando as instituições são financiadas de acordo com os resultados, elas tornam-se obsessivas em relação a seu desempenho’, e é isso que é necessário incentivar”.

Foi esse comportamento que começou a ser incentivado nas escolas municipais de Mossoró: focar no desempenho, divulgar informações aos pais (consumidores) enaltecendo características desejáveis da escola, trabalhar com a sutileza semiótica da imagem. Podemos resumir esses comportamentos na voz da professora: “*há um excesso de preocupação de aparecer*”. Nessa luta pela visibilidade, os professores vivenciam no cotidiano uma oposição direta em que “o utilitarismo é posto contra os princípios” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 209). Podemos constatar essa oposição na fala da professora acima, quando critica a atitude antipedagógica de um membro da equipe escolar e experimenta a ruptura entre a autenticidade de sua prática (“*se trabalha a questão da higiene, do cuidado*”) e a utilidade do momento (“*numa hora dessa que é só para o registro, como foto não fede, dá certo*”).

O jogo das fabricações de eventos escolares (projetos, mostras de trabalhos, apresentações culturais etc.), exposições na mídia, criação de *blogs* e encenações desenvolve-se para atender a processos de comparação, de julgamento, dos índices de produtividade que definem o valor performativo das escolas e dos profissionais no seu campo social. Há uma necessidade imposta de sermos vistos, pois a visibilidade produz a imagem de competência e eficiência, como revela uma professora: “*hoje faz uma atividade bonita, escolhe alguns alunos pra ficar se amostrando nas redes sociais, tanto o diretor como o supervisor, e a maioria dos professores entram nesse joguinho de tá se amostrando*”. Essa onda de publicidade lança luminosidade/visibilidade sobre as atividades desenvolvidas na escola, mas, de forma simultânea, contribui também para uma opacidade/escuridão acerca da veracidade das práticas, como evidenciam os discursos dos professores:

Não sei nem se vou ser antiético, mas já vi pessoas que só faz aquele momentinho ali, faz um trabalho preparado pra tirar a foto e joga [nas redes sociais], não teve nem aquele trabalho, aquele projeto, não executa, é só aquele momento, eu já vi. Eu acho isso gra-vís-si-mo. Eu não sou muito de postar tudo, eu já tive trabalhos que

deveriam ser bem vistos, mas, como não foi pras redes sociais, ele não foi nem percebido (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

[...] às vezes esses projetos já estão preestabelecidos nas metas que a escola tem que alcançar, então o projeto faz parte dessas metas. E um projeto que era pra ser trabalhado, por exemplo, em dois ou três meses, é trabalhado em uma semana! Porque aquele projeto tem que ser trabalhado naquela semana, pra atingir a meta da escola, pra bater as fotos, pra mostrar que a escola trabalhou. E, às vezes, assim... não trabalha nem direito, porque não dá tempo trabalhar, porque se for trabalhar o projeto como é pra trabalhar, requer tempo, pesquisa, e assim, são várias atividades (Professora premiada uma vez com o prêmio 14º salário).

Portanto, como revelam os professores, parte do que é produzido nas escolas é uma encenação para ser vista e julgada, sendo como um sistema *panopticon*³⁵ de vigilância, em que há “um poder exercendo-se por transparências”, de uma dominação por “iluminação” (FOUCAULT, 2015, p. 329). As escolas e os professores sabem que estão entregues a um olhar dominador e vigilante, que serão vistos “por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo” (FOUCAULT, 2015, p. 329), atento às suas performances para julgar o seu valor e a sua posição no mercado educacional. Em face desse contexto, as instituições escolares presas às exigências do desempenho farão o que for necessário para aparecerem bem, diante dos outros, mesmo que o sacrifício seja a traição aos objetivos e princípios éticos educacionais. Vejamos o que diz a professora a respeito da frequente exposição dos projetos desenvolvidos com os alunos pelas escolas:

Acredito que seja mais ostentação, acredito que seja muito mais para atingir metas, para se mostrar, do que mesmo realizar um trabalho. A preocupação maior não é divulgar o que tá sendo feito, porque, se assim fosse, existiria mais trabalhos de discussão, seminários de apresentação desses trabalhos, de troca de saberes, sabe? Um trabalho de troca de conhecimentos e experiências. Mas o que se vê é a necessidade de estar na mídia, é a ostentação pura!!!! É vontade de aparecer para que possa com isso ter reconhecimento da prefeitura e que isso possa levar a ganhar algum tipo de prêmio, ou algum tipo de título, somente isso (Professora nunca premiada com o 14º salário).

Percebemos nessa fala da professora o que ressalta Stephen Ball (2010, p. 45) quando nos lembra de que, nessa busca de florescer no mercado, “o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade”. Nesse processo, os objetivos educacionais, o currículo, a avaliação e a prática ética são negados em nome do

³⁵ *Panopticon* é uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas da vigilância, desenvolvido por Jeremy Bentham no final do século XVIII. Segundo Foucault, no *panopticon*, cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois, cada um, ao sentir o olhar que vigia pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo, exercendo a vigilância sobre e contra si mesmo. Ver o Olho do poder na obra *Microfísica do poder*, de Michel Foucault, 2015.

desempenho e das recompensas materiais e simbólicas que a performance pode render. No entanto, esse sacrifício de negação da “boa prática” educativa para atender a disciplina do desempenho não acontece sem sofrimentos. O desabafo angustiante de uma professora, diante da cobrança de aprovar os alunos para cumprir a meta de aprovação, é revelador desse sofrimento: *“Isso é criminoso! Você tá retirando o direito, você tá castrando o direito de se aprender efetivamente, então você tá praticando um crime, você tá negando esse direito ao cidadão!”*

Nessa perspectiva, compreende-se que, nesse contexto, os professores vivem em uma arena de lutas, onde se estabelece um conflito interno entre a imagem polida que precisam mostrar aos “clientes” e a imagem autêntica da sua prática. Como possuem experiência no campo da avaliação e reconhecem nesse campo uma relativa arbitrariedade dos juízos de valor produzidos, é natural que, por uma questão de sobrevivência profissional nesses tempos de “avaliocracia” (CORREIA, 2010), desenvolvam dispositivos e disposições que os protejam dessa arbitrariedade e da sua “exposição pública”. Enfim, as fabricações de eventos, dados e informações para apreciação pública são estratégias de defesa que os protegem contra os rótulos de incompetente, ineficiente, descompromissado, tradicional (no sentido de resistente à mudança), entre outros; contudo, em contrapartida, exigem um alto preço e provocam uma crise de valores na sua identidade profissional: *“como professora, a gente se sente lesada, se sente humilhada, desvalorizada e a gente sente que nosso trabalho não tem resultado. [...] é tão desvalorizado que foge de tudo aquilo que a gente quer. Então a gente sente que... o que estamos fazendo ali?”*

Esse sentimento de impotência para determinar o sentido do trabalho docente é explicado por Correia e Matos (2001, p. 92) como “um agravamento dos dispositivos de despersonalização geradores de um sofrimento e de sentimentos de incapacidade de definir o sentido do trabalho profissional”. Ou seja, os professores vivem uma espécie de “esquizofrenia de valores” (BALL, 2010, 2012), estando no centro da desqualificação das produções imateriais do trabalho cognitivo (relações cognitivas e emocionais) e da exclusiva valorização dos produtos quantificáveis (índices de aprovação/repetência, taxa de frequência, IDEB). Portanto, vivenciam o processo de alienação do seu trabalho e, consequentemente, uma degradação da qualidade de vida nos espaços educativos. Nesse contexto, concluímos com a fala da professora abaixo para mostrar o conflito vivido entre o distanciamento do que acredita ser o ideal da profissão e o seu exercício segundo as normas impostas pelo poder central municipal.

Ser professor, a meu ver, é um compromisso com a política de se formar cidadãos, com a política de fazer cidadão que seja crítico e que seja um agente de mudança na sociedade. Agora, na visão do governo, ser professor é fazer o que eles querem, é atingir a meta que eles querem, é ser uma marionete na mão deles! É ser um...um...um fantoche que eles manipulam, né, pra conseguirem o que querem. Não tem autonomia, não tem liberdade, eu acho que essa política, ela é...é um retrocesso, um retrocesso de anos luz na profissão do professor. O que é ser professor é fazer o que eles querem para ostentar números, ou ser professor é fazer aquilo que a gente acredita que é melhor pra sociedade? Então eu acredito que mudou muito o que é ser professor pra eles, aliás eu acho que eles não veem mais um professor como um educador, como uma pessoa autônoma, como uma pessoa que tem visão, que sabe o que quer e que pode fazer diferente (Professora nunca premiada com o 14º salário).

4.3 As relações de dependência: “quem quer ser o peixe fora d’água?”

Como ele faz parte da equipe de professores, fica muito arriscado, ele fica muito, digamos assim, malvisto pela escola se ele não tentar atingir essa meta, seja por aprovação, seja por frequência. Então, na verdade, o professor se sente obrigado a atingir essa meta, camuflando dados pra levar a essa meta. E às vezes isso vai até contra os seus princípios. Por mais que você argumente, por mais que você diga, quando você tá numa equipe que tá visando apenas a premiação, você se torna um peixe fora d’água (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

As formas de regulação sustentadas no tripé avaliação/responsabilização/meritocracia têm uma dimensão, ao mesmo tempo, social e interpessoal. As relações sociais cotidianas são modificadas pelas cobranças do desempenho, isto é, o “olhar vigilante” sobre os indivíduos formalizado no índice de aprovação, na taxa de frequência, nos resultados das avaliações, enfim, na contribuição de cada um para a performance do grupo. Como consequência, surge um espaço propício para que, segundo Ball (2010, p. 42), “relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade”.

Nesse contexto, as pessoas tornam-se coisas, objetos que podem ser substituídos quando a sua contribuição não for julgada como suficiente para se adequar ao nível da instituição. Talvez possamos ilustrar essa “coisificação do indivíduo” (CORREIA, 2010) relatando uma situação vivenciada no ano de 2015 em uma escola municipal de Mossoró, quando a diretora da escola decidiu proceder à remoção da supervisora porque ela estava doente e ia passar por um procedimento cirúrgico: “*Ela vai prejudicar o alcance das metas da escola; é ano de IDEB e precisamos manter o nível*”. Ainda, podemos perceber esse descarte do professor na fala de um de nossos entrevistados: “*Quem não está fazendo o que eles querem é colocado de escanteio e olhe lá se não for transferido para outra escola, porque não está vestindo a camisa. Não está vestindo a camisa do que eles querem que seja feito*”.

Por esses extratos, identificamos um esvaziamento da humanidade, da afetividade nas relações interpessoais dentro das escolas.

As pressões da lógica neoliberal na educação orientada pela produtividade quantificada estão impregnando as relações de trabalho dos professores com processos de culpabilização e coação, às vezes sutis, mas não menos dolorosos:

Muitas vezes nós somos questionados que o aluno tem muita falta e aquele número de faltas vai prejudicar a escola no final do ano [...] e a gente às vezes é questionado: – será que esse aluno não justificou? – será que esse aluno não tava doente? Quer dizer, eles ficam fazendo esse tipo de pergunta pra você se constranger e você abolir as faltas dos alunos. [...] eu já fui vítima várias vezes disso. Inclusive, quando eu saí de lá [da escola que trabalhava anteriormente], eu soube que fizeram uma extra [extrarregência] e o culpado da escola não ter ganhado o prêmio foi eu porque eu fui fiel nos meus dados com relação às faltas. É o único meio que eu tenho de provar que se o meu aluno não aprendeu no final do ano e que o culpado não fui eu é registrando a falta do aluno. Então até isso aí a gente é constrangido, não ser fiel à questão das faltas porque vai prejudicar a escola no final do ano (Professor nunca premiado com o 14º salário).

A intensa cobrança do esforço de todos para manter a escola em um bom nível de classificação nas avaliações que geram recompensas materiais e simbólicas (inclusive com falseamento da realidade), aliada ao medo dos professores de serem culpados pelos colegas caso o desempenho da equipe baixe, produz uma sensação de aprisionamento ao sistema de responsabilização. Encurralada pelo paradigma do desempenho e da eficiência, a prática pedagógica que antes se desenvolvia em meio a uma cooperação natural e espontânea, agora está presa a relações de interdependência impostas e fundadas no lucro da ação.

Quem está nesse mundo competitivo, quer ficar de fora? Quer ser a razão da não premiação da escola? Porque a partir do momento que eu decido não participar, eu vou derrubar os dados. Pergunta lá, tem um critério só pra isso, no mérito do professor, se ele participa ativamente dos projetos realizados na escola. Se não, aquele professor vai ser responsável pela... por sair do páreo, a escola não vai participar porque a meta não foi atingida (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

Enfim, o que se observa nesse novo mundo performativo que se apodera das relações cotidianas dos professores não são relações de interdependência baseadas na solidariedade do sonho rousseauiano, mas aquelas estabelecidas numa solidariedade interesseira e interessada em se proteger dos julgamentos e obter as recompensas materiais e simbólicas. Portanto, nesse mundo performativo que invade as relações entre professores, vive-se sob o olho do Panopticon, no qual “cada camarada torna-se um vigia” (FOUCAULT, 2015, p. 327), ou, na

melhor das hipóteses, disfarça-se esse olhar vigilante e dominador com o que, segundo Foucault, propõe o pensamento de Rousseau: “cada vigia seja um camarada”.

4.4 Alcançar o inalcançável: “a saga da Cinderela para ir ao baile”

Tem toda uma meta pra ser superada, não é nem atingida, é passar da meta a cada ano! Então assim, é uma corrida desenfreada, que por estar ali, naquela escola, o professor se sente obrigado a participar. [...] e não é nem chegar a meta, é ultrapassar a meta. Então, pra mim, esse prêmio é como o baile da Cinderela, que precisa dar de conta de vários afazeres pra poder ir pro baile, do mesmo jeito que quando chega no final a madrasta malvada diz que ela não pode ir porque não conseguiu é ... fazer todas as tarefas. Da mesma forma é o prêmio (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

O depoimento dessa professora nos revela como é sufocante a busca por alcançar metas e indicadores, que ela mesma sabe serem inalcançáveis. O que se constrói no presente é sempre insuficiente diante da obrigação de melhorar no futuro. Nessa busca incessante em produzir desempenhos maiores a cada medição da produtividade, há uma depreciação do presente, “que o torna feio, abominável e insuportável”, tomando de empréstimo as palavras de Balman (*apud* BALL, 2012, p. 38). Nas tecnologias performativas, gerencialistas e meritocráticas, o futuro é sempre mais promissor, está sempre um passo à frente do ponto em que se conseguiu chegar. Desse modo, na tentativa de alcançar esse futuro ideal que somente pode ser alcançado na produção de uma realidade ilusória, os professores vivem o que Lyotard (1984 *apud* BALL, 2012, p. 37) chama de “os terrores – leves e pesados – do desempenho e eficiência – isto é, ‘seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça’”. Vejamos o que declara uma de nossas entrevistadas:

[...] foi o que aconteceu esse ano, lá na escola, quando três alunos tiveram que ser aprovados porque a meta não podia baixar, ela tem que seguir. Você tem uma meta impossível de ser cumprida e você tem que seguir porque ela não pode regredir, ela tem que subir, e não baixar. Então é obrigado ser cumprida independente de qualquer situação (Professor nunca premiado com o 14º salário).

Aqui, o que conta como boa prática para “ir ao baile da Cinderela” (ganhar prêmios, reconhecimento) é a capacidade de satisfazer regras geradas de modo exógeno e atingir metas; enquanto o contrário – permanecer em uma prática guiada pelo raciocínio moral e ético – é considerado “as irmãs feias”, vistas como intrusas que podem atrapalhar a execução das tarefas que devem ser cumpridas de qualquer maneira. Nesse sentido, concordamos com Correia e Matos (2001, p. 213), quando evidenciam que, “mais do que agir sobre a prática, o

professor tende a ser agido por ela, encarando-a apenas como um bem de consumo ou como um objecto utilitário e não como um produto de sua acção e da sua palavra”. Outra professora entrevistada neste trabalho revela a sua angústia ao falar sobre a percepção da mudança da sua prática de ensino:

Mudou. Porque antes a gente não tinha essas metas e a gente trabalhava sem esse compromisso, sem esse medo, sem ... sem esse... não sei dizer. Hoje a gente trabalha em cima disso e deixando algo a desejar. O menino passa às vezes sem atingir os objetivos que a gente propõe, tem que fazer aquele projeto que acaba atrapalhando a aprendizagem, eu me sinto impotente. Antes o supervisor era nosso aliado. Hoje vive em cima pra atingir essas metas pra prestar contas na secretaria. O professor trabalha só [tom de lamentação] (Professora premiada uma vez com o 14º salário).

Nesse depoimento comovente estão expressos o conflito de valores, o sentimento de culpa, a incerteza e a emergência de um novo tipo de professor, isto é, uma nova subjetividade profissional. Isso acontece porque essas tecnologias de responsabilização são “definidas pelos estados de performance e perfeição que nunca podem ser alcançados, pela ilusão, que sempre se afasta, de um fim para mudar. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de se satisfazer” (BALL, 2012, p. 39). Será que ainda há como escapar? Há esperança de retornar e trilhar outro caminho de volta ao “*seu fazer pedagógico de uma forma natural*” – como diz uma de nossas entrevistadas?

4.5 Perda de poder e autoridade: “me sinto impotente, tenho raiva”

[...] na hora que eu passo, e eu sei que ele não lê, mas mesmo assim eu passo, eu me preocupo. [...] eu tenho compromisso com o que eu faço, mas às vezes tem casos que pode mais do que o outro, e a gente é obrigado a fazer isso. Não digo obrigado porque também se eu não quisesse eu não fazia, mas assim, é... é pedido, é conversado, e a gente acaba fazendo pra evitar um desgaste. Porque a gente passa um dia inteiro no nosso ambiente de trabalho e a gente tem que criar um clima. E também não vai ser um número que a gente vai... é, ... consertar o país ou piorar. Não sei, eu me sinto impotente, e tenho raiva, sou revoltada com isso! (Professora premiada uma vez com o 14º salário).

Estando permanentemente sujeitos à possibilidade de vir a ser alvo de um julgamento público, seja pela Secretaria de Educação, seja pelos usuários da escola, os professores desenvolvem disposições e dispositivos que lhes permitem se proteger dos rótulos de incompetente e da desmoralização, renunciando – “*para evitar um desgaste*” – ao seu poder e à sua autoridade na avaliação de seus alunos. Esse abrir mão do poder de decisão revela o efeito de um processo de erosão e fragilização das proteções simbólicas dos professores que tradicionalmente “apoiavam-se num sistema articulado de dispositivos de delegação de um

poder político, cognitivo e jurídico” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 194). Hoje, no mundo dos professores, povoado pelos dispositivos de responsabilização, hierarquização e meritocracia, que se sustenta numa lógica administrativo-burocrática da educação (oposto de uma lógica política emancipatória sustentada na igualdade de oportunidades), esses poderes se desarticularam e não se percebe mais a presença de um referencial estável para a definição de uma missão que seja atribuída coletivamente aos professores. Assim, eles se sentem sozinhos, encurralados – “*a gente é obrigado a fazer isso*” –, presenciando a complexidade da prática educativa ser reduzida à capacidade de desenvolver nos estudantes habilidades básicas para a realização de provas e “obrigados” a implementarem estratégias dissimuladas de burlar o sistema – “eu sei que ele não lê, mas mesmo assim eu passo” –, porque, para atender as pressões de responsabilização, “o que mais importa é que a escola, o distrito e o Estado possam dizer que mais estudantes atingiram a proficiência” (RAVICHT, 2011, p. 182). Ou seja, nesse sistema, tornamo-nos “divíduos” – parafraseando Deleuze (1992 *apud* BALL, 2012, p. 41) –, “uma estatística de mercado, um item num banco de dados, parte de uma amostra”.

As dificuldades com que se confrontam os professores nesse contexto de cumprimento de metas assentado numa visão de educação como produtora de comportamentos utilitaristas remetem-nos ao que Correia e Matos (2001) definem como o reflexo de uma crise de autoridade e crise de poder na profissão docente. De acordo com os autores, o poder dos professores “apoia-se numa delegação de uma ordem jurídica que, assente nos mandatos cognitivos e políticos, legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou de proceder uma avaliação” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 30-31), enquanto a autoridade está associada à noção de autor, criador, inventor, levando-nos à ideia “de alguém que está na origem de sua própria acção e que é capaz de se autorizar”. Ambos os dispositivos, poder e autoridade, estão profundamente abalados devido à “vulgarização” do saber pedagógico (qualquer um pode ser professor), à subordinação à cultura da empresa (aumentar a produtividade), à associação à publicidade (*marketing*, *rankings* escolares) e à inculcação ideológica, que abandonam os professores à mercê do questionamento e julgamento por parte do mundo não escolar e os inibem do exercício do poder de avaliar, especialmente quando se trata da reprovação do aluno.

Com o enfraquecimento do poder e da autoridade para sancionar o trabalho dos alunos, de modo que o acesso a classes mais elevadas depende cada vez menos do esforço deles e mais das pressões para atingir as metas de produtividade e competitividade, “os professores têm a impressão de perder um dos maiores instrumentos de sua autoridade perante

certos alunos, e se sentem cada vez mais ‘impotentes’” (BROCCOLICHI; OEUVRARD, 2012, p. 526). A esse respeito, um dos nossos entrevistados revela porque se submete a relegar o exercício do direito de emitir um julgamento honesto sobre as competências escolares dos alunos:

Porque assim como a escola tem que atingir a meta de aprovação e reprovação, a gente tem que às vezes passar aluno pra outra série sem eles atingirem os objetivos correspondentes à série que ele vai cursar. Infelizmente, às vezes a gente comete esse grande erro, de passar o aluno sem ele ter atingido os objetivos propostos para o ano e não ter condições de acompanhar o outro ano, devido à questão dessas metas. E se o professor não cumprir essas metas, é questionado o trabalho do professor. [dizem] – Ah, porque você não trabalhou direito, porque se você tivesse feito essa atividade, ou aquilo ou aquilo outro, com certeza esse aluno tinha aprendido. Quer dizer, questiona a capacidade e o trabalho do professor (Professora premiada uma vez com o 14º salário).

O que detectamos nesse depoimento é a autoridade de avaliar destruída pela imputação de culpa nos professores sobre o fracasso dos alunos, “numa lógica onde o exercício do direito de julgar por parte dos professores tende a transformar-se num julgamento sobre aquele que julgou” (CORREIA, MATOS, 2001, p. 34). Ou seja, os professores passam de julgadores das competências dos alunos a julgados pelas suas competências em produzir resultados mensuráveis, por pais, pela sociedade, pelo Estado, segundo uma lógica do mundo não escolar.

O déficit de poder e da autoridade dos professores se revela também pela perda de controle sobre a estruturação e decisões acerca do seu trabalho. É posta em ação uma série de dispositivos arbitrários de controle, tais como imposição de temas de projetos escolares e programas inexecutáveis – “Às vezes dizem é só adaptar, mas existem coisas que não dá, e o aluno perde com isso” –, além da obrigação de discriminar as atividades no Mapa Educacional, redigir documentos e relatórios, registrar com fotos as atividades executadas, monitorar as ações etc., que regulam e limitam tanto o conteúdo do ofício do professor quanto o do ofício do aluno.

É um controle mascarado, é um controle oculto pra que o professor não saiba, mas é um controle rigoroso definitivamente. Olha, eles trabalham de maneira que eles observam TUDO! E a pessoa tem que tá respondendo esse mapa como se ele tivesse a obrigação de fazer o que eles querem, não tem flexibilidade nenhuma. O que existe é um controle rigoroso mesmo, onde a direção tem que tá levando e trazendo o tempo todo, onde há visita da secretaria à escola, visita dos seus membros pra ter o controle mesmo do que tá acontecendo, quem é que tá participando e quem não está; porque quem não está, está fora do jogo, é carta fora do baralho. É fiscalizado, sim! É fiscalizado, é ameaçado, sim, com certeza (Professora nunca premiada com o 14º salário).

Outra professora lamenta o que chama de perda da “*naturalidade da sala de aula*”, devido a estar sujeita ao “*registro excessivo, à cobrança e reclamação*”, como se houvesse perdido também a confiança no professor:

[...] é muito bom essa relação professor-aluno, de uma forma natural, você desenvolver os seus projetos, você dar sua aula, o seu fazer pedagógico de uma forma natural, mas quando você está sendo monitorada, cobrada, observada, isso lhe deixa um pouco ... é ... presa. Isso não lhe dá liberdade pra trabalhar da maneira como você gostaria que fosse (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

Esse sentimento de aprisionamento, de falta de liberdade no ato de ensinar, parece estar relacionado com a mudança ocasionada pela invasão da escrita e da imagem no mundo privado de uma profissão que se exercia preponderantemente pela oralidade e hoje é obrigada a falar de si publicamente no registro da escrita, das fotografias e das mídias. “*É muito invasivo, você ter que tá registrando tudo* – desabafa uma professora a esse propósito – *isso tira a naturalidade da sala de aula*”. Nesse depoimento, damos-nos conta das agressões simbólicas vividas pelos professores, vítimas de um processo no qual “a substituição da palavra, do FALAR, pela observação, pelo VER, e pela escrita, pelo LER, é considerada como manifestação de uma desconfiança generalizada relativamente a uma profissão que constrói as suas cumplicidades e a sua cultura na oralidade” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 122) e que hoje é obrigada a mostrar-se, a manifestar-se pela escrita.

Esses dispositivos e disposições postos em funcionamento nas escolas para controlar as ações dos professores, minando o seu poder e sua autoridade sobre o processo educativo, contribuem para sua desmoralização, tornando o ofício de professor impossível de ser exercido de forma satisfatória. Por fim, concordamos com Broccolichi e Oeuvrard (2012, p. 529), quando, na obra *A miséria do Mundo*, coordenada por Bourdieu, concluem que “a ausência de medidas visando a contrabalançar os efeitos destas políticas demagógicas e descontroladas lançou o sistema de ensino numa profunda crise da qual a desmoralização dos professores é ao mesmo tempo efeito e componente”.

4.6 A tensão entre a profissão e os dilemas sociais: “o professor é uma esponja na sociedade”

O professor hoje tem se tornado uma espécie de esponja absorvendo todos os problemas sociais. E com essa cobrança, essa premiação atrelada a resultados, que muitas vezes não compete ao professor, então se torna difícil ser professor hoje no município de Mossoró. É um grande desafio. [...] eu não posso garantir a

assiduidade do aluno, eu não posso garantir que o meu aluno não se evada da sala de aula, nós temos uma clientela muito inconstante, pais que hoje estão juntos e amanhã estão separados, o menino vai de uma escola pra outra e sai. Eu vou me responsabilizar por aquela evasão, eu tenho culpa por aquela evasão? [...] então assim, é muito desafiador ser professor nos dias de hoje com essa premiação atrelada a resultados que foge do papel do professor, da responsabilidade do professor. Tá tendo uma inversão de valores, o professor tem que ser pai, tem que ser psicólogo, tem que ser assistente social, pra poder chegar a essa premiação, pra poder atingir essas metas de acordo com os indicadores (Professora premiada em todas as edições do prêmio 14º salário).

O excerto em epígrafe do discurso de desabafo de uma professora permite apreender as aflições e o desgosto de uma experiência dolorosa de excesso de responsabilidades e escasso reconhecimento, vivida como drama coletivo de uma profissão “pertencente ao prestigioso universo da produção simbólica, mas de baixos retornos tanto materiais quanto simbólicos” (PEREIRA, 2001, p. 18). A fala da professora expressa um sofrimento diante da imputação de responsabilidades relacionadas ao meio social e familiar onde vive a maioria dos alunos da escola pública, o qual se encontra repleto de dificuldades que escapam ao domínio dos professores.

No entanto, no sistema de responsabilização meritocrático, exige-se dos professores, além das competências de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão (PERRENOUD, 2000) nas relações internas da escola, lutar contra violência, preconceitos, discriminações sexuais, étnicas, sociais e organizar a gestão de classe com a negociação e instauração de regras comuns que possibilitem o trabalho intelectual. Ainda, exigem-se ações dos professores em relação a frequência e evasão dos alunos, como revela uma professora: “[dizem] *por que esse aluno não tá vindo? Então ligue! É função minha, de professor, tá ligando pros pais pra saber por que que aquela criança não veio?*” E conclui: “*Tá havendo uma inversão de papéis, ao invés dos pais se preocuparem em mandar a criança pra escola, os professores estão se preocupando em ligar pras casas pra saber por que as crianças não estão vindo*”. Nesse sentido, os professores sentem que recai sobre eles a responsabilidade de melhorar o indicador de frequência dos alunos para atingir os critérios de recompensa e obter um ilusório reconhecimento, como também reconhecem a sua incapacidade de fazê-lo: “*Eu não posso garantir a frequência de 100% ou 85%, que é o que cobra pra poder participar dessa premiação. Então eu não posso garantir a presença do meu aluno, eu vou me esforçar pelo desempenho do senso cognitivo, mas, na presença, eu não posso fazer*”.

Estando nos mais baixos níveis de classificação no campo social de produção simbólica, isto é, localizados na escala inferior de prestígio intelectual, os professores vivem a

“miséria de posição³⁶” e, nessa vivência, “estão condenados à ambiguidade na abordagem de suas dificuldades materiais e simbólicas” (PEREIRA, 2001, p. 30). Tal ambiguidade se revela nas condições degradadas e degradantes do exercício da profissão, ao mesmo tempo que lhe é atribuída uma imagem social de uma profissão que tem a missão nobre e importante de formar nas pessoas as atitudes e comportamentos credenciados pela sociedade, não raras vezes até com a ingênua missão de redentora da sociedade. O problema é que essa missão nobre, na sociedade atual, não incorpora retribuição nem material, nem simbólica, pelo contrário, equipara-se de forma análoga ao presente de grego, o cavalo de troia. Isso acontece porque, quanto maior a perda dos referenciais éticos da sociedade, maior a coação para os professores preencherem o vácuo produzido pelas relações sociais deterioradas – “*o professor se sente muito... na obrigação de tá sempre executando vários papéis*”. Tão maior é o sofrimento por se sentirem impotentes e abandonados que “*muitas vezes o professor se sente assim... com muita responsabilidade, e muitas vezes acuado, às vezes não tem nem por onde... a quem procurar ajuda*”, afirma uma professora.

A sociedade contemporânea, denominada sociedade da informação, do conhecimento, ou, ainda, sociedade pós-moderna, neoliberal, globalizada, está marcada por avanços tecnológicos e científicos; por mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas, éticas, educativas; por incontáveis informações sobre o mundo que sufocam nossa possibilidade de inteligibilidade e fazem do planeta – nas palavras de Edgar Morin (2000, p. 64) – “um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador”. Todo esse contexto afeta profundamente o exercício e os modos de viver a profissão docente.

Nessa sociedade, a humanidade vive um quadro sombrio, delineado pelos efeitos de uma ideologia político-filosófica conservadora, o neoliberalismo, que apregoa nos vários campos da vida social o individualismo, a competitividade, o consumismo, a inevitabilidade da exclusão social e a padronização de modos de viver. O neoliberalismo, como “paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento” (ROBERTSON, 2012), torna o mundo contemporâneo aparentemente perverso e sem sentido, como descreve magistralmente Eduardo Galeano na obra *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*:

O mundo ao avesso gratifica o avesso: despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo. [...] Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não

³⁶ A “miséria de posição” é distinta da miséria de condição. Enquanto esta é relacionada à condição de classe, ou seja, à massacrante e degradante miséria dos pobres, aquela se relaciona à ocupação de uma posição dominada em um espaço de prestígio social. Ver a obra *Servidão ambígua: valores e condição do magistério*, de Pereira (2001).

é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem por causa da ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que têm. O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos. Estamos condenados a morrer de fome, morrer de medo ou a morrer de tédio, isso se uma bala perdida não vier abreviar nossa existência. [...] “O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra escola (GALEANO, 2015, p. 5-8).

No entanto, esse “mundo ao avesso” não nasce sem motivo como se as coisas sociais – cultura, classes, sistema educacional – fossem a-históricas, pertencessem à ordem eterna ou à natureza do ser humano, como se o que acontece nesse mundo fosse uma fatalidade que estamos obrigados a aceitar. Ao contrário desse pensamento determinista, a sociologia de Bourdieu (apesar de alguns acusarem-na também de determinista, reprodutivista) chama a atenção para a importância da compreensão das relações sociais, expressas nas condições de existência das pessoas no mundo contemporâneo. Ou seja, ensina-nos a pensar de modo relacional ao defender que a posição que ocupamos no espaço social comanda nossas ações na luta para conservá-lo ou transformá-lo, bem como resume esse pensamento citando uma célebre fórmula de Pascal: “O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contenho” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Portanto, ao se exercitar esse modo de pensar relacional, cabe problematizar o sentido da responsabilidade posta na educação escolar, e por consequência nos professores, como sendo a principal via para frear o desmoronamento das referências simbólicas/éticas da sociedade. Como ensinar numa sociedade que não se quer ensinar? Como ensinar valores éticos humanitários em uma sociedade em que são mais exaltados os interesses individuais imediatos e a concorrência do que as atitudes de solidariedade, de respeito à diversidade e de defesa da vida? Como os professores podem enfrentar a contradição diária entre o discurso dos valores humanistas que tentam construir em seus alunos e a prática das diversas formas de violência física e simbólica vivida por eles na sua realidade social? E mais ainda, como ensinar em uma escola que responsabiliza os professores e indiretamente os expõe a um julgamento público em virtude das notas mensuradas em um simples indicador? Não temos respostas simples para todas essas perguntas complexas, mas concordamos com Perrenoud (2000, p. 141), quando afirma que “seria tão absurdo quanto injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a

incumbência de ensinar”. O contraste jamais foi tão grande entre a miséria do mundo (BOURDIEU, 2012) e os fins de uma educação emancipatória que atua contra a formação de um sujeito-objeto, padronizado, homogêneo e a favor da construção de um sujeito em liberdade, heterogêneo, um sujeito em movimento.

Portanto, a profissão docente enfrenta dilemas e incertezas, pois vive em contradição entre os valores que ensina e o que é praticado na sociedade, e essa contradição se amplifica atualmente, nos bastidores da escola, com a disseminação das políticas de responsabilização, performativas e meritocráticas que reformam o que significa ser professor e reduz a prática de sala de aula a um instrumento para produzir respostas às exigências externas. Felizmente, apesar do ajustamento fortemente imposto, encontramos vozes dissonantes de professores que não abandonam sua integridade, a despeito de relações extremamente estressantes, e expressam resistência, dando sinais de esperança: “[...] *eu me recuso a entrar nesse joguinho*”.

5 CONCLUSÃO INCONCLUSA

Aproximamo-nos do fim deste trabalho. Porém, não entendemos que a conclusão encerra a discussão deste estudo, ao contrário, a ideia é oferecer elementos conclusivos da investigação, em atenção ao percurso empírico da pesquisa, que se prestem a serem confirmados ou contraditos, trazendo novos “pontos de vista” para a discussão da temática. Portanto, esta conclusão tem caráter inconcluso, não por haver falhas ou incoerências na análise, mas pelo reconhecimento de que a apreensão da realidade não está imune a limitações impostas pela complexidade das relações sociais.

Antes de apresentarmos os elementos conclusivos deste estudo, é honesto revelar que a maior dificuldade encontrada pela pesquisadora foi manter o que Bachelard (*apud* PEREIRA, 2011) chama de “vigilância intelectual de si”. Essa vigilância foi permanente durante todo o trabalho, tendo em vista que a autora ocupa posições sociais muito próximas aos agentes do campo investigado, com um passado e um presente de militância política e corporativa em defesa da educação pública e da valorização da profissão docente. Ou seja, ela “pertence ao social que pretende descrever” (PEREIRA, 2011, p. 220). No entanto, a autora acredita que, com uma postura epistemológica e metodológica vigilante, esforçando-se para controlar os esquemas de percepção e ação, conseguiu superar (na medida do possível) os obstáculos e atender à exigência científica do distanciamento.

É também importante destacar que as conclusões deste estudo não têm nenhuma intenção de criticar o comportamento dos professores (obrigados a serem cúmplices do sistema meritocrático), mas apenas de lançar luz sobre a realidade vivenciada no interior das escolas com o objetivo de desmistificar os processos de dominação simbólica, para que, talvez, pelo conhecimento das contradições, seja possível encontrar mecanismos de neutralização da dominação, uma vez que concordamos com Bourdieu (2012, p. 529), ao expor que “as contradições entre a visão oficial de um sistema escolar que assegura o ‘sucesso de todos’ (ou a ‘igualdade das oportunidades’) e seu funcionamento real se perpetuam tanto mais facilmente porque elas permanecem em grande parte desconhecidas”. Encobrir ou minimizar as contradições de um sistema escolar que imputa as dificuldades aos professores que as vivenciam “é contribuir para a desmoralização daqueles cujas condições para o exercício de sua profissão estão cada vez mais deterioradas” (BOURDIEU, 2012, p. 529). Ao fazermos conhecer, por meio da ciência, as contradições e os efeitos da política de premiação sobre os professores no exercício da vida privada da profissão, acreditamos que este estudo é solidário com os professores. Não se trata de uma solidariedade missionária, mas uma

solidariedade praticada na “desmistificação proporcionada pelo entendimento” (PEREIRA, 2001, p. 220).

Feitos os esclarecimentos pertinentes, passemos, portanto, aos pontos desta conclusão (inconclusa). Quatro são os elementos conclusivos que a investigação realizada nos permite apresentar, referindo-se particularmente aos efeitos da política pública performativa e de responsabilização da educação municipal de Mossoró sobre os professores e, superficialmente, sobre as escolas. Vejamos:

1- Os professores estão sacrificando a personalidade docente pela produtividade.

Submersos em um sistema educativo que premia a performance, incentiva a concorrência e a competitividade e entrega ao julgamento público aqueles que não atendem as exigências da produtividade, os professores vivem uma experiência dolorosa de despersonalização da profissão, quando são obrigados a abandonar os princípios éticos de uma prática que acreditavam ser a ponte para a construção de uma sociedade com valores de igualdade, justiça e cidadania. Utilizamos o termo despersonalização como referência à sensação que os professores têm da perda de sentido de seu trabalho, ao experimentarem uma espécie de apatia, uma amnésia de valores que os leva a conduzir sua prática profissional de modo a responder às exigências externas voltadas para a produção de desempenhos dos alunos e de si mesmos. Nesse processo, os professores sacrificam a autenticidade de sua prática pela performance.

A visão quimérica de uma prática autêntica se desfaz sob “gritos e gemidos”, para usar o gosto de Foucault, quando os professores são forçados (mesmo que sutilmente) a aprovarem alunos que não alcançaram as competências básicas para avançarem ao nível seguinte; quando são pressionados a registrarem presença nos alunos, mesmo tendo faltado à aula; quando fabricam eventos com a culminância de projetos muitas vezes sem sentido diante das necessidades de aprendizagem dos alunos; ou, ainda, quando as professoras tornam-se costureiras, bordadeiras, pintoras etc. na produção de artefatos (almofadas, tapetes, painéis) para enfeitar os “cantinhos da leitura”, que na maioria das vezes são feitos para tirar as fotos e vender a imagem de ambiente acolhedor. Dessa forma, o que é produzido é um “espetáculo” em favor de aumentar índices de desempenho e construir uma imagem positiva da escola para o julgamento da comunidade.

Portanto, os professores vivem um conflito entre o SER professor em que eles acreditam e o novo comportamento que se exige deles, subserviente aos rigores da gestão por resultados com suas metas de produtividade. Esse confronto diário e a pressão persistente têm desencadeado sentimento de culpa, impotência, medo, raiva. É gerado nos professores um

sofrimento profissional que se cala, incapaz de organizar forças para desobedecer e se libertar da “malha de poder”, que o sistema de responsabilização/premiação lhe captura.

Apesar de os professores se tornarem obedientes às exigências do cumprimento de metas de produtividade como demonstração do esforço para aumentar a performance, não podemos afirmar que uso das tecnologias performativas na educação municipal incutiu esquemas inconscientes de percepção e ação capazes de alterar a subjetividade dos professores. Queremos apontar com isso que os professores sabem o que fazem e sabem por que estão a fazer algo. Agem de forma consciente como estratégia de defesa e de sobrevivência num campo cada vez mais exposto a julgamento público, “por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo” (FOUCAULT, 2015, p. 329). Com o sistema escolar aprisionado pela lógica do mercado baseado na responsabilização, no incentivo à concorrência e à competitividade, com a publicação de *rankings* de desempenho, com a valorização do que pode ser mensurável em educação e desvalorização do que é subjetivo, os professores não estão nada mais a fazer do que a seguir as regras do jogo numa tentativa de se proteger contra a sua desmoralização. Portanto, para os professores, a traição dos princípios é uma luta pela sobrevivência moral. É uma espécie de “jogue o jogo ou desapareça”.

2- Ganhar o prêmio 14º salário é a principal meta das escolas e profissionais.

O discurso oficial que deu sustentação à política de premiação do município foi o de reconhecimento dos esforços daqueles que trabalhavam para produzir uma educação de “excelência”. Nesse sentido, ações que produzissem melhoria nos indicadores educacionais seriam entendidas como sinônimo de avanços para uma educação de qualidade e mereciam ser incentivadas e recompensadas. No campo do discurso, produzir uma educação de qualidade significava apresentar melhorias reais dos indicadores de alfabetização, da taxa de aprovação, taxa de frequência, queda na taxa de evasão, promoção da inclusão e dinamização dos processos pedagógicos, entre outros, sendo tais melhorias condição *sine qua non* para atingir a meta da qualidade e garantir um lugar na honrosa lista de escolas classificadas aptas a serem recompensadas com o prêmio 14º salário. Portanto, produzir uma educação de excelência é a meta a ser perseguida a cada ano, pelo menos na intenção da política de premiação.

No entanto, o sistema de responsabilização/recompensa não previu que a prática invertesse a lógica do discurso. Na prática vivenciada no chão das escolas, longe do discurso exterior, ganhar o 14º salário passou ser a meta perseguida pelos profissionais. Desse modo, o secundário (ganhar o prêmio) torna-se principal, e o principal (melhoria da educação), o secundário.

Ora, ter sua escola na lista classificatória dos vencedores do prêmio faz os profissionais experimentarem a sensação de um EU triunfante, vitorioso, ao passo que ficar fora da lista desencadeia um sentimento de frustração e até vergonha do julgamento dos outros por não ter conseguido estar entre os melhores. Ou seja, ele agrega um valor além da recompensa material (ter um salário extra), havendo um valor simbólico que se inscreve numa dimensão emocional e leva os indivíduos a fazerem o que for necessário para se protegerem. Portanto, todos sabem que os sentimentos de ambos os lados são produtos de um falseamento da realidade, pois todas as estratégias educativas são elaboradas, estruturadas e direcionadas em função do prêmio 14º salário, como revelam os vários depoimentos de professores, apresentados no capítulo IV. Com isso, não temos a intenção de afirmar que as escolas não realizam movimentos de aprendizagem significativos, ou que tudo é fabricado artificialmente, mas tão somente expressar que ganhar o prêmio 14º salário não representa que as unidades educacionais contempladas desenvolveram processos de aprendizagem mais eficientes do que as outras. No máximo, elas possuem profissionais com mais habilidade na escrita para construir os relatórios e produzir projetos.

Por fim, até o momento, essa política meritocrática de responsabilização tem envolvido recursos materiais e simbólicos muito caros a uma educação de qualidade social, sem que esteja baseada em evidência empírica consistente que comprove benefícios concretos e compense o preço alto que profissionais e alunos estão pagando por ela. A educação é mais do que isso.

3- A prática de ensino é reconstruída para atender aos critérios de comparação, mensuração e classificação.

A política educacional de Mossoró, com sua lógica de racionalidade, eficiência, performatividade e competitividade, tem levado as escolas a se preocuparem cada vez mais com sua imagem, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as faz funcionar. Encurralada pelo paradigma do desempenho e eficiência, a prática pedagógica que antes se desenvolvia em meio a uma cooperação natural e espontânea, passa a estar presa a relações de interdependência fundadas no lucro da ação: todos devem se empenhar e trabalhar para a escola aparecer bem classificada no IDEB, ser premiada com 14º salário ou ganhar o selo Escola de Qualidade.

Os dispositivos de comparação, mensuração e classificação não são apenas formas de monitorar resultados, mas também alimentam uma lógica de culpabilização dos professores e das escolas que corrompe e degrada o trabalho docente, posto que alteram o modo como os professores pensam e desenvolvem as atividades de ensino. Diante da pressão de obter

desempenhos sempre crescentes, associando o desempenho dos alunos aos seus professores, a prática de ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. A esse respeito, ressaltamos que os objetivos do ensino passam a seguir uma moralidade utilitária: o ensino concentra-se nas disciplinas mensuradas nos testes, as crianças são treinadas em habilidades de testes de múltipla escolha e em questões similares às que apareceram em testes anteriores, são executados projetos de ensino “às carreiras” somente para cumprir o que foi formalizado no mapa educacional da escola e registrar em fotos, havendo promoção do estreitamento curricular para aproximar o que é ensinado do que é avaliado. Por esse viés, acreditamos que mais autêntico do que evidenciar a nossa impressão sobre a prática de ensino dos professores é dar voz a eles mesmos para falarem sobre sua própria prática. Vejamos o depoimento de três professores:

A gente passa o ano todinho só em prol desse mapa. Onde, na verdade, a gente poderia estar alfabetizando, lhe digo com firmeza, até no método tradicional, mas, tendo que cumprir aqueles projetos, a gente deixa a desejar; a gente nem pode às vezes intensificar [a alfabetização], não é fácil adaptar. Às vezes dizem é só adaptar, mas existem coisas que não dá, e o aluno perde com isso.

Às vezes o projeto que é colocado, que deve ser levado em prática, não é exatamente aquilo que a turma necessita e se você colocar o que a sua turma necessita [diferente do que já foi colocado no mapa educacional do início do ano] não é ouvido, é voto vencido.

Registro excessivo, cobrança e reclamação, tirando, como eu já disse, aquela naturalidade da sala de aula, porque assim... é muito bom essa relação professor-aluno, de uma forma natural, você desenvolver os seus projetos, você dar sua aula, o seu fazer pedagógico de uma forma natural, mas quando você está sendo monitorada, cobrada, observada, isso lhe deixa um pouco ... é ... presa. Isso não lhe dá liberdade pra trabalhar da maneira como você gostaria que fosse.

Esses depoimentos revelam o quanto a prática de ensino vivenciada nas escolas é regulada, controlada e reconstruída pela política de responsabilização meritocrática em curso. Nessa política, “o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade” (BALL, 2010, p. 45). Preocupa-nos a percepção de que os dispositivos performativos usados na educação municipal têm feito indicadores falíveis de desempenho serem transformados em objetivos principais da escolarização. Tudo o que importa em educação é aquilo que pode ser mensurado?

4- As escolas constroem e utilizam estratégias para burlar o sistema.

Um problema com a responsabilização baseada em recompensa/punição diz respeito ao fato de que as instituições mudam o seu comportamento para atender as pressões externas e se protegerem do julgamento do mundo externo. Para uma explicação mais científica, lembremos novamente a famosa Lei de Campbell: “Quanto mais qualquer indicador social

quantitativo for usado para tomadas de decisão sociais, mais ele será sujeito a pressões corruptoras e mais apto ele estará para distorcer e corromper os processos sociais que ele deve monitorar” (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012).

As políticas de responsabilização na educação guiadas pela lógica do mercado têm ignorado esse princípio e, por consequência, aberto espaço para a disseminação de “uma epidemia de fraudes” nos sistemas de ensino, seja de nações, seja de pequenos municípios. As práticas corruptoras com pequenas fraudes para burlar o sistema de responsabilização meritocrática se repetem em diferentes lugares, de um país a outro, sem que as pessoas tenham nunca conversado sobre elas. Acontecem como que por instinto de sobrevivência. Por exemplo: o que os pesquisadores Diane Ravitch (2011), Guisbond, Neill e Schaeffer (2012) e Luís Carlos Freitas (2012), dentre inúmeros outros, mostram como pequenas fraudes praticadas para burlar o sistema de responsabilização nos Estados Unidos, vivenciamos aqui em Mossoró as mesmas práticas para burlar o sistema de premiação e de classificação do IDEB. Basta conversarmos com os profissionais das escolas para virem à tona as estratégias destinadas a se “proteger da angústia” e não carregar o estigma de incompetente. Vejamos alguns efeitos colaterais da política de responsabilidade educacional de Mossoró:

- a) Professores são coagidos a aprovarem alunos sem atingirem os conhecimentos necessários à etapa seguinte;
- b) Notas de avaliações são alteradas ou é dada uma “nova chance” para os alunos refazerem as provas com nível de exigência mais baixo;
- c) A taxa de frequência é inflada, pois os professores são coagidos a não registrarem muitas faltas no diário de classe;
- d) Quando o aluno apresenta baixa frequência, a escola convence os pais a pedirem transferência, assim ele não entra como evadido no sistema e a escola passa o “problema” adiante;
- e) Algumas escolas encorajam crianças com baixo desempenho a ficarem em casa no dia de avaliações externas;
- f) São apresentados relatórios de projetos não trabalhados com os alunos.

Tudo isso acontece no mundo interno das escolas, e o sistema municipal de ensino tem conhecimento dessa realidade. Porém, está mais preocupado com a base de dados, com o crescimento dos indicadores, com a imagem pública de melhoria na educação e com os créditos que recebe por melhorias que não existem. A lógica sustentada aqui, feitas as aproximações pertinentes, é semelhante àquela descrita por Ravitch (2011, p. 179) ao se referir à política de testagem do desempenho dos estudantes nos estados americanos:

“Tipicamente, o Estado divulga os escores dos testes, a imprensa relata os resultados, os políticos se manifestam para receber os créditos por quaisquer ganhos e as editoriais parabenizam as escolas por seus progressos fantásticos”.

Nesse contexto de exigência de cumprimento de metas atrelado a pressões internas e externas para aumentar a performance, a reflexão ética torna-se obsoleta. O valor ético está sendo substituído pelo valor performativo. A educação está cada vez mais limitada a aprendizagens básicas, excluindo, com a justificativa da falta de tempo, tudo o que não é considerado básico: conhecimento das ciências, das artes e da cultura, formação do caráter, espírito de imaginação, investigação, divergência, respeito à diversidade, responsabilidade de viver em uma democracia.

Além de se fazer de cego para os “efeitos colaterais” da política educacional baseada na responsabilização e meritocracia, de não fazer uma avaliação crítica e honesta sobre suas consequências, o município de Mossoró, através de sua Casa Legislativa, ainda agrava o processo de subordinação da educação a lógicas racionalistas, quando aprova e sanciona Leis Educacionais que expõem as escolas a julgamento público pela sua produtividade, servindo, como consequência, somente para estimular a prática das fraudes. Como exemplo, foi aprovada, ao “apagar das luzes” do final da legislatura de 2016, sem conhecimento de ninguém, exceto dos vereadores e vereadoras, a Lei n. 3552/17, que obriga as escolas públicas de Mossoró a exporem na entrada principal um painel com a escala gráfica da sua nota no IDEB, de modo que facilite a sua visualização por toda a comunidade. Essa Lei, de autoria do Vereador Genivan Vale (com formação na área da saúde), foi sancionada e publicada pela presidente da legislatura atual, a vereadora Isabel Montenegro, no JOM de 16 de junho de 2017. O mais intrigante é que essa Lei foi votada e aprovada em Regime de Urgência Especial, sem nenhuma discussão com a comunidade educativa, a qual facilmente poderia alertar acerca dos prováveis efeitos perversos que tal lei geraria na educação. A esse respeito, perguntamos: que urgência foi essa? É urgente constranger e culpar escolas, profissionais e alunos que tiverem IDEB baixo? É urgente transformar a escola em uma empresa que deve aumentar a produtividade para não perder valor no mercado? O que esses representantes do povo, que aprovaram essa lei, entendem sobre o que é uma boa educação? Além de ignorarem a importância do debate democrático, principalmente nessa área tão importante para formar crianças e jovens para tornarem-se pessoas participantes ativas e responsáveis no mundo, fica evidente a completa ignorância quanto à complexidade da educação, que vai muito além da visão limitada de uma boa educação como aquisição de conhecimentos muito precariamente medidos.

Os professores, juntamente com o sindicato, estão organizando processos de resistência no sentido de conseguirem a revogação da Lei 3552/17. Até o fechamento deste trabalho, nenhuma escola da rede municipal de ensino segue o que determina a referida lei, pois compreende que ela não contribui em nada para a melhoria da educação. Esse contexto caracteriza, mais ainda, o perigo em que se encontra a educação pública municipal de Mossoró.

Outro ponto que merece reflexão é a contradição do sistema municipal de ensino que, nos documentos oficiais, ressalta a importância dos processos participativos nos Conselhos de Controle Social (FUNDEB, CAE), Conselhos Escolares (a maioria sem atuação efetiva), Fórum Municipal de Educação, no entanto, mantém os diretores das escolas como cargo de indicação política, subservientes aos interesses do prefeito e vereadores aliados, detentores do poder de nomeação e exoneração a qualquer tempo. Contra essa prática arbitrária e eleitoreira, professores da rede municipal e seu sindicato se lançam em um campo de lutas e disputas na construção de um processo de resistência que permita alcançar uma efetiva gestão democrática, incluindo eleição direta para diretores de escolas e unidades de educação infantil.

Nesse caminho de resistência, os atores sociais envolvidos conseguiram alguns avanços, mas também amargaram recuos. Dentre os avanços, conseguiram estabelecer, no Plano Municipal de Educação (Lei n. 3298/15), a meta 19, que trata de assegurar condições para elaboração, aprovação e implantação da Lei de Gestão Democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, por meio de eleições diretas, no âmbito das escolas públicas municipais. O PME definiu o prazo de um ano para que essa meta fosse implementada, porém até agora não foi cumprido. Até chegou a ser elaborado o Projeto de Lei da Gestão Democrática, no governo de Francisco José da Silveira Junior, e enviado pelo Executivo a Câmara Municipal, no final de 2016. No entanto, ao assumir a gestão municipal em 2017, a prefeita Rosalba Ciarlini Rosado promoveu um recuo na possibilidade de consolidação da gestão democrática: solicitou da Câmara Municipal a retirada de todos os Projetos de Lei do Executivo e não demonstra nenhum interesse em aprovar a Lei da Gestão Democrática para as escolas municipais. Todavia, como ela está prevista na Lei do Plano Municipal de Educação, continuamos com esperança e engajamento político necessário para enfrentarmos o desafio de traduzir o discurso em efetivas práticas democráticas. A política educacional do município não poderá continuar acorrentada à contradição de pregar a qualidade da educação sem instituir uma prática efetivamente

democrática como instrumento fundamental para a promoção da educação de qualidade para todos, alicerçada nos valores éticos da liberdade, da igualdade e da justiça social.

Apesar de o discurso oficial da política educacional do município divulgar a busca pela melhoria da qualidade da educação municipal, percebemos um descompasso entre o discurso e as ações postas em prática para a garantia dessa qualidade. Ao contemplar a qualidade do ensino a partir dos resultados nos indicadores educacionais e nas avaliações externas, o sistema de ensino está apenas considerando aquilo que muito precariamente pode ser medido e apenas uma pequena parte da educação relativa à aquisição de informações e conhecimentos que são assimilados, às vezes temporariamente, para serem regurgitados pelos alunos nos dias das provas.

Os tomadores de decisão da política educativa de Mossoró parecem ignorar que o produto da educação não é um objeto que pode ser isolado, esquadrinhado, medido, quantificado, mas, sim, um sujeito complexo com uma personalidade histórico-social formado a partir da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade. Sendo assim, para alcançar uma educação de qualidade, devemos adotar uma concepção de educação como formação da personalidade, do caráter, garantindo aos alunos o direito à apropriação de variados conhecimentos, valores, artes, crenças, tecnologia, enfim, tudo o que foi produzido historicamente pelo homem. Portanto, enquanto a política educacional municipal estiver aprisionando as escolas em lógicas meritocráticas, classificatórias, o objetivo principal delas será aumentar as suas pontuações no sistema de avaliação, e não trabalhar a formação cidadã em sua complexidade. Nessa perspectiva, o sistema de ensino em vigor está muito longe de produzir uma educação de qualidade enquanto prática democrática.

Apresentados os elementos conclusivos deste estudo, é conveniente informar que ele contém alguns silêncios deliberados que devem ser superados por outros trabalhos que venham a sucedê-lo. Um facilmente identificável é que não analisamos outros dois dispositivos performativos da educação municipal: o prêmio Escola de Qualidade e o Sistema de Avaliação da Educação Municipal. Eles certamente devem influenciar nas decisões do cotidiano escolar, uma vez que estão também aprisionados pelas pressões de satisfazer ao que é mensurado. Foram silenciados deliberadamente em consequência das escolhas teóricas deste trabalho.

Além das possibilidades de investigação dos silêncios referidos, sugerimos problematizações que apontam perspectivas de continuidade da análise: Como se encontra a imagem dos professores perante outros segmentos sociais? Como as entidades sindicais de professores enfrentam o processo de desmoralização da profissão causado pelas demandas de

responsabilização? Os alunos egressos das escolas premiadas mantêm o seu desempenho acadêmico? Está sendo produzida uma nova identidade para a profissão docente? Estes são alguns questionamentos que surgiram em momentos de reflexão durante esta pesquisa, sendo, contudo, impossível responder neste estudo, sob pena de naufragarmos na superficialidade ou afundarmos a exigência da objetividade científica.

Chegamos ao fim deste trabalho e não dá mais para fugir da pergunta que acompanhou todo o processo reflexivo durante o seu percurso: E agora, o que pode ser feito? Acreditamos que é nossa obrigação voltar e encontrar um novo caminho. Um caminho que insista que a educação é o único meio que alguns terão para mudar a vida e que, por esse motivo, ela jamais pode oferecer somente o básico para atingir uma meta quantificável, ou seja, um caminho que não a transforme em mercadoria corrompida pela competição e concorrência, porque ela é um bem público e direito de todos. Finalmente, um caminho que não negue a dimensão política da educação, que não tenha vergonha de assumir que ela é um espaço de disputa na construção dos valores fundamentais para o nosso futuro. Teremos coragem de retomar o caminho?

REFERÊNCIAS

“As fontes são como as testemunhas: só falam utilmente se soubermos fazer-lhes as perguntas apropriadas”

Marc Bloch

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez. 1999.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

ALEXANDRE, M. R.; LIMA, R. S.; WALTENBERG, F. D. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151 p. 36-37, jan.-mar. 2014.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo democrático? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan.-mar. 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set.-dez. 2004.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo à sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, p. 37-65, maio-ago. 2010.

_____. Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 5 abr. 2016

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, E. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. **Revista Eletrônica Le Mond DiplomatiqueBrasil**, São Paulo, maio. 2000. Disponível em: <<https://www.diplomatique.org.br>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei n. 7.420, de 2006, da sra. professora Raquel Teixeira**, que “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7420-06-lei-de-responsabilidade-educacional/noticias/comissao-especial-aprova-parecer-sobre-o-projeto-de-lei-de-responsabilidade-educacional>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto, 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. LDB (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Presidência da República. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRITO, V. L. (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BROCCOLICHI, S.; OEUVRARD, F. A engrenagem. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 523-531.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, M. I. M. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor (a) na educação básica no Brasil. In: BRITO, Vera L. (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 45-77.

_____. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 456-467, n. 45, set.-dez. 2010.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Lisboa: ASA, 2001.

CURY, C. R.; FERREIRA, L. A. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

DUARTE, V. G. **Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

DURAN, M. C. Avaliação: reguladora ou emancipatória? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 97-110, jan.-abr. 2003.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e Punir**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, D. N. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

FREITAS, L. C. Lei de Responsabilidade Educacional? **ComCiência**: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, v. 132, out. 2011. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. **Lei de Responsabilidade Educacional–Final**. Avaliação Educacional – blog do Freitas. Publicada em: 03 maio 2016, sem página. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 set. 2016.

INEP. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, DF: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001>. Acesso em: 05 jan. 2016.

KARP, S. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/envio.htm>> Acesso em: 3 fev. 2016.

LOBO, G. M. **O que é feito dos dados do IDEB**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTIN, P. H.; SCHUMANN, H. **A armadilha da globalização**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOSSORÓ (RN). Gabinete da Prefeita. Decreto n. 4066, de 19 de novembro de 2012. Institui prêmio na forma de 14º salário aos profissionais da educação da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 23 nov. 2012, ano V, n. 174, p. 1-2.

_____. Gabinete da Prefeita. Portaria n. 914, de 10 de abril de 2013. Resolve promulgar a relação nominal das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino classificadas para o prêmio 14º salário no exercício 2012. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 10 abr. 2013, ano VI, n. 195-A, p. 4.

_____. Gabinete do Prefeito. Decreto n. 4351, de 16 de junho de 2014. Divulga a relação com os nomes das Unidades Educacionais da rede municipal de ensino, contempladas com o 14º salário no ano 2013 e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 16 jun. 2014, ano VI, n. 257-A, p. 3-5.

_____. Lei n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 04 jan. 2011, ano IV, n. 75-A, p. 1-3.

_____. Secretaria Municipal da Cidadania: Gerência Executiva da Educação. Publica relação dos profissionais da Educação contemplados com o prêmio 14º salário. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 20 abr. 2014, ano V, n. 143, p. 9-14.

_____. Gabinete da Prefeita. Decreto n. 3936, de 27 de março de 2012. Institui prêmio na forma de 14º salário aos profissionais da educação da rede municipal de ensino. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 30 mar. 2012, ano V, n. 140, p. 3.

_____. Gabinete do Prefeito. Decreto n. 4519, de 23 de junho de 2015. Divulga a relação das Unidades Educacionais da rede municipal de ensino, contempladas com o 14º salário no ano 2014. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, 23 jun. 2015, ano VII, n. 309-A, p. 2.

_____. Secretaria Municipal da Cidadania: Gerência Executiva da Educação. **Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino 2009/2012**. Mossoró, RN, 2009.

MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PEREIRA, G. R. **Servidão ambígua**: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ciencia.estadao.com.br/.../geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, S. L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, n. 9, p. 13-34, 2007.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório 2008**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1148/relatorio-de-atividades-todos-pela-educacao---2008/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1081/todos-pela-educacao---rumo-a-2022/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M. P; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

XIMENES, S. B. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.