

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO SALGADO VAZ DE LIMA

**AS IMPLICAÇÕES DA PROVA FLORIPA NO TRABALHO
DOCENTE**

FLORIANÓPOLIS (SC)
2018

THIAGO SALGADO VAZ DE LIMA

**AS IMPLICAÇÕES DA PROVA FLORIPA NO TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação,
na linha de pesquisa de Trabalho e
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana
D'Agostini

FLORIANÓPOLIS
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Thiago Salgado Vaz de
As implicações da prova Floripa no trabalho
docente / Thiago Salgado Vaz de Lima ;
orientadora, Prof^a. Dr^a. Adriana D'Agostini, 2018.
163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Prova Floripa. 3. Avaliação em
Larga Escala. 4. Banco Interamericano de
Desenvolvimento; CAEd. 5. Rede Municipal de Ensino
de Florianópolis. I. D'Agostini, Prof^a. Dr^a. Adriana
. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“AS IMPLICAÇÕES DA PROVA FLORIPA NO TRABALHO DOCENTE”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 19/07/2018

Dr^a ADRIANA D'AGOSTINI (EED/CED/UFSC - Orientadora)

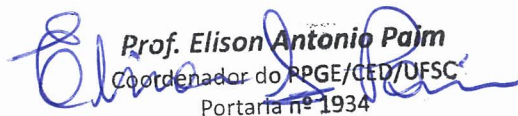
Dr^a MARILÉIA MARIA DA SILVA (DP/FAED/UDESC/SC - Examinadora)

Dr^a OLINDA EVANGELISTA (EED/CED/UFSC - Examinadora)

Dr MAURO TITTON (MEN/CED/UFSC - Examinador)

Dr^a ASTRID BAECKER ÁVILA (EED/CED/UFSC – Suplente)

**THIAGO SALGADO VAZ DE LIMA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2018**


Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Dedico esta dissertação a todos trabalhadores brasileiros que ocupam o asfalto e estão construindo a luta por uma condição de vida que caminhe para nossa emancipação.

AGRADECIMENTOS

Em qualquer trabalho que finalizamos, o momento do agradecimento sempre é aquele que ficamos com o temor de esquecermos algum nome que foi importante para a nossa formação. Entretanto, ser genérico e optar por fazer essa seção como algo meramente protocolar, também perde o sentido dela existir, que é justamente o momento de minimamente citar aqueles que foram fundamentais para a conclusão do trabalho, seja pelas contribuições teórico-acadêmicas ou pelo afeto e solidariedade que tiveram conosco nesse período de dois anos.

O primeiro agradecimento que faço será em dose dupla e para aqueles que justamente não estão mais entre nós. Fazendo contraponto a momentos que acabamos focando em nossa pesquisa, é justamente nas lembranças de minha mãe, Sandra e meu pai, Lamir, que me possibilitam parar, olhar para dentro e enxergá-los dentro de mim. Para além de qualquer dogma ou crença religiosa, as quais inclusive me distancio, é nas lembranças dos meus pais que encontro forças para enfrentar as adversidades impostas pela vida com serenidade, mas também com mais sensibilidade.

Agradeço muito à minha querida orientadora Adriana D'Agostini, por quem tenho extrema admiração desde os tempos de graduação, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A capacidade de aliar a rigidez teórica com a ternura expressa em cada orientação foi fundamental para que pudesse vencer cada etapa de pesquisa. Agradeço, também, a professora Olinda Evangelista, que mesmo outrora já tendo frequentado espaços comuns, foram nesses dois anos de mestrado que tive a oportunidade de ter aulas, contribuições no processo de qualificação e defesa e acolhimento junto ao seu grupo de orientandos. Sempre muito intensa e carinhosa, suas “dicas metodológicas” soam como uma voz onipresente em cada momento de pesquisa e escrita.

Pesquisar e produzir uma dissertação em uma linha de pesquisa de Trabalho e Educação, dada a conjuntura vivida, é motivo de muito orgulho, mas, também, foi um compromisso político assumido. Em tempos tão complexos, nos quais a educação e a produção científica sofrem verticais ataques, a participação nas disciplinas da linha no PPGE e nos grupos de pesquisa e estudo do TMT, GEPETO e GIPE-MARX tornaram-se

fundamentais para a compreensão mais detida da realidade e para construção dessa dissertação. Agradeço demais toda mediação e apoio das professoras: Célia Vendramini, Sandra Dalmagro, Luciana Marcassa, Rosalba Garcia e Eneida Shiroma e dos professores Jefferson Dantas e Marcos Bassi nos espaços de formação. À professora Mariléia Silva por participar e contribuir nas bancas de qualificação e defesa. Ao professor Mauro Titton pela participação na banca de defesa e a professora Astrid Baecker por se colocar à disposição na banca. Agradeço, também, aos professores Mauro Iasi e Virgínia Fontes por virem a Santa Catarina e ministrarem seminários especiais de grande relevância nesses dois anos.

Agradeço todos os companheiros da APG nas gestões “Resistir e Lutar, Pós Popular” e “Quem tem coragem” que compuseram e construíram a luta juntos conosco nos últimos dois anos e, também, a todas velhas e novas amizades feitas no PPGE/UFSC ou em razão dele, como Pedro, Camila Katrein, Ju Lessa, Gabira, Simone Vizi, Beto, Camila Trindade, Mariano, Artur, Felipe Pipo, Giba, Vagner, Fabi, Eclea Vanessa, Jenni, Marcelo, Maria, Jana, Amália, Naylane, Afonso, Bruna, Gio, Laís, Hellen, Claudinha, Fabiano, Letícia, Fernando, Fê, Renata, Allan e Ilzo.

Um agradecimento muito especial, à todos camaradas do PCB e seus coletivos que no último ano contribuíram para a minha formação enquanto militante da organização, em especial os da Célula Marcos Cardoso: Messias, Amanda, Eron, Diego, Vinícius, Godin e Carol.

Aos amigos da velha guarda, como Childão, Xande, Beck, Ira, Gui, Laurinho, Eber, Careca, Aline, Gabi, Laís, Letícia, Isa, Mari, Dido, Camilinha, Cleiton, Helô Brother, Marih, Gilson, Vanessita, Claudinha Back, Leti, Perdigão, Rael, Vivi, Glauco e Mauro.

Por fim, agradeço à toda minha família, em especial minha avó Ivete e meu primo Marcelo por todo amor e carinho a mim dedicados nas idas a Santos. E à minha namorada Franciely, companheira de todos os momentos, que com sua sensibilidade rega e compartilha comigo seu amor, permitindo florescer o meu lado mais bonito.

Dissidência ou a arte de dissidir

Há hora de somar
E hora de dividir.
Há tempo de esperar
E tempo de decidir.
Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir,
Dissidir, dissuadir,
Tempos de dizer
Que não são tempos de esperar
Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!
Se não pode se vestir com nossos sonhos
Não fale em nosso nome.
Não mais construir casas
Para que os ricos morem.
Não mais fazer o pão
Que o explorador come.
Não mais em nosso nome!
Não mais nosso suor, o teu descanso.
Não mais nosso sangue, tua vida.
Não mais nossa miséria, tua riqueza.
Tempos de dizer
Que não são tempos de calar
Diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.

Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução
(IASI, 2013)

RESUMO

O presente estudo intitulado “As implicações da Prova Floripa no trabalho docente” teve como objetivo investigar no período de 2012 a 2018 quais as implicações e consequências provocadas no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) em virtude das recomendações advindas a estes em razão da rede possuir o seu sistema próprio de avaliação externa e em larga escala, a Prova Floripa. Realizamos uma pesquisa de natureza documental, a partir das orientações de Evangelista e Shiroma (2015), na qual investigamos os rebatimentos no trabalho docente em virtude da política de avaliação externa apontados no contrato de financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com a Prefeitura Municipal de Florianópolis e a consequente contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa a partir do ano de 2014. Na primeira parte do texto, apresentamos o contexto que permite a chegada da política de avaliação em larga escala na RME, relacionando as reformas de Estado e da educação dos inícios dos anos 1990 e a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica com as transformações demandadas ao mundo do trabalho nesse contexto ao nível internacional. Na segunda parte, analisamos as nuances do financiamento e contrapartidas do BID junto a PMF, a contratação da assessoria do CAEd/UFJF para co-gestionar a Prova Floripa e a conexão entre os agentes que operam a política de avaliação tanto no âmbito do aparelho de Estado como nos organismos privados. Por fim, analisamos os documentos advindos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do CAEd, que continham as recomendações para os professores da RME. A partir das categorias empíricas responsabilização, *accountability*, intensificação e controle do trabalho, qualidade e equidade da educação e parceria público privada, verificamos um processo de drenagem do fundo público para a iniciativa privada com a justificativa da melhora da qualidade e equidade educacional possibilitada através dos indicadores da política de avaliação em larga escala. A participação ativa dos formuladores da política de avaliação em larga escala junto ao aparelho de estado e, também em movimentações políticas em torno de suas atuações em

organizações privadas pactuadas por frações do capital, como o movimento Todos pela Educação (TPE) e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), demonstraram o caráter de classe burguês dessa política. Como desdobramento e consequência dessa lógica, em relação ao trabalho do professor, verificamos que as recomendações expressas aos mesmos apresentam-se como uma pretensa forma humanizada de se responsabilizar, intensificar e controlar o trabalho docente em consonância com o movimento atual do capitalismo.

Palavras-chave: Prova Floripa; Avaliação em Larga Escala; Banco Interamericano de Desenvolvimento; CAEd; Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

RESUMEN

El presente estudio titulado "Las implicaciones de la Prueba Floripa en el trabajo docente" tuvo como objetivo investigar en el período de 2012 a 2018 cuáles las implicaciones y consecuencias provocadas en el trabajo de los profesores de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis (RME) en virtud de las recomendaciones surgidas estos en razón de la red poseer su propio sistema de evaluación externa y en gran escala, la Prueba Floripa. Realizamos una investigación de naturaleza documental, a partir de las orientaciones de Evangelista y Shiroma (2015), en la que investigamos los rebatimientos en el trabajo docente en virtud de la política de evaluación externa señalados en el contrato de financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la consecuente contratación del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF) para elaboración, aplicación, procesamiento, análisis y devolutivas de la Prueba Floripa a partir del año 2014. En la ciudad de Florianópolis y la consecuente contratación del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAEd / UFJF) en la primera parte del texto, presentamos el contexto que permite la llegada de la política de evaluación a gran escala en la RME, relacionando las reformas de Estado y de la educación de los inicios de los años 1990 y la creación de un sistema nacional de evaluación de la educación básica con las transformaciones demandadas al mundo del trabajo en ese contexto a nivel internacional. En la segunda parte, analizamos los matices del financiamiento y contrapartidas del BID junto a PMF, la contratación de la asesoría del CAEd / UFJF para co-gestionar la Prueba Floripa y la conexión entre los agentes que operan la política de evaluación tanto en el ámbito del aparato de Estado como en los organismos privados. Por último, analizamos los documentos provenientes de la Secretaría Municipal de Educación (SME) y del CAEd, que contenían las recomendaciones para los profesores de la RME. A partir de las categorías de análisis responsabilización, accountability, intensificación y control del trabajo, calidad y equidad de la educación y asociación pública privada, verificamos un proceso de drenaje del fondo público para la iniciativa privada con la justificación de la mejora de la calidad y equidad educativa posibilitada a través de los indicadores de la política de evaluación

a gran escala. La participación activa de los formuladores de la política de evaluación a gran escala junto al aparato de estado y, también en movimientos políticos en torno a sus actuaciones en organizaciones privadas pactadas por fracciones del capital, como el movimiento Todos por la Educación (TPE) y la Asociación Brasileña de Evaluación Educativa (ABAVE), demostraron el carácter de clase burgués de esa política. Como desdoblamiento y consecuencia de esa lógica, en relación al trabajo del profesor, verificamos que las recomendaciones expresadas a los mismos se presentan como una pretendida forma humanizada de responsabilizarse, intensificar y controlar el trabajo docente en consonancia con el movimiento actual del capitalismo.

Palabras clave: Prueba Floripa; Evaluación en Larga Escala; Banco Interamericano de Desarrollo; CAEd; Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Como são corrigidos os testes	104
Figura 2 – Matriz de Referência da Prova Floripa	107
Figura 3 – Escala de Proficiência	108
Figura 4 – Questionário acerca das recomendações feitas aos professores.....	122
Figura 5 – Resultado de desempenho e participação dos estudantes por unidade educativa nos anos 2015 e 2016	125

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ALE	Avaliação em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEF	Diretoria de Ensino Fundamental da RME
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEC	Gerência de Educação Continuada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEA	Proyecto de Expansión Y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Esñanza Fundamental en Florianópolis (Projeto de Expansão e Melhoramento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis)
PF	Prova Floripa
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PMDB	Partido do Movimento Democrático Nacional
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SBQC	Seleção baseada na Qualidade e Custo
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação.
SEU	Sistema Educacional UniBrasil
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	25
1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE PESQUISA	25
1.2 JUSTIFICATIVA	27
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	30
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .	33
2 O CONTEXTO DA CHEGADA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	37
2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	37
2.2 A CHEGADA DA POLÍTICA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	57
3. O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E A CONTRATAÇÃO DAS ASSESSORIAS EXTERNAS	65
3.1 O INÍCIO DA PARCERIA BID-PMF: O <i>PROYECTO DE EXPANSIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN FLORIANÓPOLIS</i>	66
3.2 A LEI E AS ASSESSORIAS EXTERNAS.....	76
3.3 A CONTRATAÇÃO DO CAEd/UFJF	80
4. A PROVA FLORIPA E SEUS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO	95
4.1 AS MOTIVAÇÕES, AS CONCEPÇÕES E AS TECNOLOGIAS DA PROVA FLORIPA.....	96
4.2 A PARTE INSTRUMENTAL DA PROVA FLORIPA.....	104
4.3 QUALIDADE E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO CALCADA NA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	112
4.4 AS PRESCRIÇÕES PARA O PROFESSOR ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PROVA FLORIPA	119
4.5 O PROFESSOR IDEALIZADO	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE	159

APÊNDICE A – DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA, A PARTIR DAS CATEGORIAS E CONCEITOS UTILIZADOS (1968 - 2018).....	160
---	-----

1. INTRODUÇÃO

A Prova Floripa (PF) foi a avaliação externa e em larga escala realizada anualmente pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) até o ano de 2016 e constituiu-se nosso objeto de investigação para essa pesquisa. A primeira aproximação que tivemos com essa avaliação foi no segundo semestre de 2013 quando assumimos na condição de professor admitido em caráter temporário (ACT) o trabalho de professor da disciplina de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira. Na ocasião, muito nos inquietou o quanto as formações continuadas da RME, que aconteciam mensalmente, voltavam-se exclusivamente para pensar o tipo de questão avaliativa que deve conter na PF e como, metodologicamente, poderíamos, enquanto professores de sala, preparar os alunos para esse tipo de questão. Dessa inquietação, surge o nosso projeto de pesquisa “As implicações da Prova Floripa no trabalho docente”, apresentado para o processo de seleção da linha de pesquisa Trabalho e Educação para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Ainda que atuando em outras redes de ensino, nos anos subsequentes, o convívio com os professores da rede em fóruns de educação e seminários promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) nos permitiu constatar o avanço da política de avaliação em larga escala no município e o quanto ela trazia implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais¹ para os professores e estudantes das escolas da RME. A chegada de materiais, desde tutoriais para leitura dos resultados da Prova Floripa até o estabelecimento de escalas de proficiência e divulgação dos resultados de cada escola, nos motivou, enquanto professor e pesquisador, para elaborar a nossa problemática de

¹ O SINTRASEM organizou no ano de 2016 o seminário “As implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas” nas escolas da rede como forma de mobilizar os professores da RME para resistência frente a Prova Floripa.

pesquisa em torno de quais implicações advindas da política de avaliação em larga escala, especificamente na Prova Floripa, provocam alterações no trabalho docente e quais suas possíveis consequências? Não estamos, nesse momento de pesquisa, presos a formação de professores no âmbito institucional, através dos cursos de licenciatura, mas sim com o objetivo de verificar de que forma esse instrumento traz implicações para o trabalho docente e como contribuem para a formação de um determinado modelo de professor. Podemos adiantar, conforme será visto no transcorrer de nosso texto, que foram confirmadas nossas hipóteses, apontando para uma formação voltada à intensificação e ao controle do trabalho dos professores como consequências às necessidades do movimento atual do capitalismo ao ter como objetivo a formação de nichos de mercado sob a lógica da financeirização.

Deste objetivo mais geral, decorrem demais objetivos específicos, que serviram para estruturar a escrita desse texto de dissertação:

- Apresentar o contexto de chegada da política de avaliação em larga escala na RME, através da análise acerca das reformas de Estado e da educação, a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica e as transformações demandadas ao mundo do trabalho nesse contexto;
- Analisar, categorizar, contextualizar e desvelar as nuances implícitas nos documentos da política de avaliação em larga escala da RME, bem como suas fontes de financiamento (e contrapartidas) e a contratação de assessorias externas, expressas, respectivamente, no contrato do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e na contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF);
- Conhecer e problematizar as conexões entre os agentes que operam a política de avaliação em larga escala, tanto no âmbito do aparelho de Estado como nas assessorias contratadas pela PMF para realização da Prova Floripa;
- Compreender e analisar os documentos que chegam para os professores das escolas da RME acerca das

recomendações para o trabalho docente seja nas formações continuadas promovidas pelo CAEd/UFJF ou nas Revistas do Sistema que chegam nas escolas da rede.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como marco temporal de nossa pesquisa, no que concerne a escolha dos documentos analisados, delimitamos como o período a partir de 2012 até 2018². Apesar de em vários momentos de nosso texto, em especial no capítulo 2, trabalharmos com referências que remetem a um período anterior ao delimitado, optamos por selecionar os documentos de nossa pesquisa a partir de 2012 por dois motivos: 1) é em 2012 que é datado o primeiro documento (BID, 2012) formulado em virtude da parceria do BID com a PMF, que mais tarde transformou-se em um contrato de empréstimo e que trouxe substanciais mudanças no formato da Prova Floripa; 2) Em 2013 foi defendida no mesmo PPGE/UFSC a dissertação de Rosilene Anjos, que também possuía a Prova Floripa como objeto de investigação através do título: “A Avaliação nas Escolas Públicas Municipais de Florianópolis: avaliar para regular”, e teve o período de 2005 a 2012 como o período delimitado para análise. Ainda que com outro problema de pesquisa, as temáticas e objetos se relacionam e demarcam a situação do período abordado.

Considerando a sua especificidade, ao ser uma avaliação em larga escala de âmbito municipal, que avalia os estudantes da RME em todas as disciplinas e em todos os anos escolares do ensino Fundamental³, é percebido a significativa e crescente atenção dada a ela em relação aos resultados produzidos ano a

² Apesar da descontinuidade da Prova Floripa ter ocorrido a partir do ano de 2016, optamos por delimitar o ano de 2018 como sendo o marco final de análise, em virtude de muitas das implicações do invólucro da Prova Floripa terem apresentado suas consequências para os trabalhadores da RME nos anos de 2017 e 2018, como apontaremos mais a frente com “Pacote de Maldades do Gean” e a lei que autoriza as OSs no serviço público municipal de Florianópolis.

³ Desde 2013 são avaliados pela Prova Floripa os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Artes Visuais, Teatro (somente 2015 e 2016) Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, História, Língua estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

ano desde sua criação (2007). Através de seu site oficial é apresentado o discurso que a mesma permite

[...] construir um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, visando a coletar informações que apontem para indicadores de desempenho da aprendizagem e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2017, p.1).

Entretanto, ainda que não haja dissonância entre discurso e a efetivação da política, a Prova Floripa surge na RME de modo a permitir ser uma “prévia” das provas nacionais⁴ para os seus alunos e professores. O discurso de avaliar e permitir monitorar a qualidade da educação e resolver problemas de equidade educacional apresentam-se como uma métrica que pode ser alcançada através de testes, índices e metas de desempenho que denotam similaridade com atividades econômico-empresariais e, também, com outras avaliações em larga escala do âmbito nacional, internacional e até de outras localidades. Nessa direção, Araújo (2018, p.53) aponta que essas similaridades trazem implicações, tanto aos professores como aos alunos:

Pelo tipo de trabalho – relação – que se desenvolve entre o professor (trabalhador) e o aluno (objeto de trabalho que é também trabalhador no processo educativo e, portanto,

⁴ As avaliações em larga escala de âmbito nacional são: 1) Provinha Brasil, para os alunos de 2º ano do ensino fundamental, com a finalidade diagnóstica e que pode ser aplicada e corrigida tanto pelo professor de sala quanto por algum indicado pela secretaria de educação; 2) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), para todos os alunos de 3º ano de ensino fundamental, aplicada e corrigida por membros externos a escola, com o caráter de aferir níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática dos alunos e apresentar indicadores de níveis socioeconômicos e de formação docente da escola; 3) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/ Prova Brasil, para os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, aplicada e corrigida por membros externos a escola, com o caráter de aferir a proficiência dos alunos; 4) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), possui os mesmos instrumentos da Prova Brasil para os alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, porém é aplicado de forma amostral para alunos das redes públicas e privadas do país.

sujeito), se algum desses dois tiver negada sua condição de sujeito (que concebe e executa junto com o outro), não é possível sequer atingir os fins da educação [...] Na produção material capitalista, a consecução de metas e índices coincide com a ampliação do capital, realizando, portanto, seu objetivo. Isso é facilmente verificável, mesmo com todos os condenáveis prejuízos para o trabalhador. No entanto, em que medida a elevação de escores e o alcance de metas – quando se realizam – coincidem com os reais objetivos da educação? O problema com a forma escolhida para realizar o monitoramento da qualidade não é a da simples derivação das medidas do modelo econômico e das consequências para o trabalhador da educação, mas também, consequentemente, a da ausência de conformidade entre as medidas adotadas e os fins do serviço ou da atividade a que elas se aplicam. É possível verificar a burocratização da atividade educativa enquanto práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011) nesse transplante de modelos produtivos da produção de mercadorias (objetos) para o controle de uma atividade que tem como fim a constituição de sujeitos.

A constituição de sujeitos, principalmente no que tange a formação de um professor que atenda às recomendações expressas com relação as avaliações em larga escala e aproprie-se das tecnologias demandadas pelas mesmas constituem em uma importante exigência para a captura do recurso público. Nessa direção, a instituição de parcerias público-privadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) apresenta-se com um duplo viés: a melhora dos indicadores de desempenho dos estudantes (e a consequente melhora da educação) e como sendo solução para o sobretrabalho demandado pela política de avaliação aos professores. Assim, se através da adoção de material apostilado⁵, assessorias, oficinas e

⁵ O material apostilado foi adotado na RME através do Sistema Educacional Família Escola (SEFE) no período de 2009 a 2014.

formações continuadas para os professores da rede já era apresentada uma drenagem do fundo público para a iniciativa privada em volumosas quantias, o cenário intensifica-se quando a PMF assina o contrato de empréstimo milionário com o Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID)⁶ em 2013. Através de cláusulas contratuais com rígidas contrapartidas, o contrato de empréstimo BID-PMF impõe medidas que apontam para a intensificação e o controle das condições de trabalho dos professores da rede, bem como para abertura de novos nichos de mercado.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Afim que possamos ordenar os dados coletados e a sua análise, tomando como base os objetivos específicos indicados no início dessa introdução, organizamos um *corpus documental*, conforme quadro abaixo, de modo a possibilitar encontrar os elementos empíricos que permitissem responder a problemática de pesquisa. Tais documentos foram conseguidos através de professores da RME com o qual temos interlocução, nos sites da PMF, da Prova Floripa e do SINTRASEM. Fora solicitado, também alguns documentos⁷ para a Gerência de Educação Continuada (GEC) da SME, entretanto, até a conclusão desse texto, não tivemos o recebimento dos mesmos.

⁶ O contrato de empréstimo do BID com a PMF no valor de US\$ 58.860.220,00 (cinquenta e oito milhões, oitocentos e sessenta mil, duzentos e vinte dólares estadunidenses) e possuiu uma contrapartida de US\$ 59.570.000,00 (cinquenta e nove milhões, quinhentos e setenta mil dólares americanos) da PMF será analisado no capítulo 3 dessa dissertação.

⁷ Detalharemos quais documentos foram solicitados, bem como a razão pela indicação dos mesmos no capítulo 3 dessa dissertação.

Quadro 1 – Documentos analisados (1988 - 2018)

Título	Ano	Proponente
Lei nº 2915/88 da PMF que institui o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal	1988	PMF
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96	1996	MEC
Lei 6.094 / 2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	2007	MEC
Projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020.	2010	MEC
<i>Proyecto de Expansión Y Mjoramiento de la Educación Infantil Y la Enseñanza Fundamental em Florianópolis</i>	2012	BID
Lei Complementar nº 433/2012 (autorização para o poder municipal contratar o empréstimo financeiro com o BID)	2012	PMF
Regulamento Operativo do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da educação Infantil e do Ensino Fundamental de Florianópolis	2013	BID
Decreto de lei nº 12.674/2014 que dispõe sobre a licença para formação em pós-graduação dos servidores da PMF	2014	PMF
Licitação para contratação para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutiva da Prova Floripa nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para os alunos do Ensino Fundamental	2014	BID
Caderno de gestão da Prova Floripa	2014	CAED / UFJF
Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	MEC
Revista do Sistema	2015	CAEd/UFJF
Extrato do Contrato nº 146/EDUC/BID/2015 no Diário Oficial Eletrônico de Florianópolis (contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora para aplicação, processamento, análise e devolutiva de resultados da Prova Floripa)	2015	PMF

Prova Floripa: orientação para o Módulo 1 (formação continuada EAD para os professores sobre a Prova Floripa)	2015	CAED / UFJF
Tutorial de apresentação do curso de extensão em avaliação educacional em larga escala para profissionais da rede pública municipal de Florianópolis – Prova Floripa	2015	CAED / UFJF
Power Point da Oficina Avaliação do Desempenho Escolar	2015	CAED / UFJF
Tutorial para leitura dos resultados de estudantes na Prova Floripa	2015	CAED / UFJF
Plano Municipal de Educação de Florianópolis – Compromisso e Responsabilidade de Todos	2015	PMF
Revista Pedagógica da Prova Floripa	2016	CAEd / UFJF
Manual do Aplicador	2016	CAEd / UFJF
Revista do Sistema	2016	CAEd / UFJF
Notícia: PMF vota por adesão à Greve Geral e boicote à Prova Floripa	2016	SINTRASEM
Notícia: Trabalhadores de Florianópolis dizem não às avaliações externas	2016	SINTRASEM
Power Point do Seminário: “As implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas”	2016	SINTRASEM
Notícia: Trabalhador unido jamais será vencido!	2017	SINTRASEM
Gean ataca serviço público com projeto de privatização	2018	SINTRASEM

Fonte: elaboração própria (2018)

Ao analisarmos os documentos sobre a política educacional de avaliação em larga escala, pautamos nosso estudo a partir de Shiroma e Evangelista (2015, p.2), concordando que em nossa intencionalidade não pretendemos

[...] explicar a política *em si*, tomando-a em sua lógica interna autojustificadora porque não é possível compreendê-la isolada da

materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações não podemos encontrar seu sentido [...] Analisamos documentos procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, à luz do materialismo histórico dialético enquanto opção teórico-metodológica, procuramos apresentar e contextualizar os documentos, a partir da categoria analítica de totalidade, seus elementos estruturantes e conceitos-chaves que se relacionavam com os debates no trabalho docente a partir da política de avaliação em larga escala no município. Nesse sentido, problematizamos a política pública de avaliação em larga escala verificando

[...] que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? Em outras palavras: quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam para a educação? [...] (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 7)

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

No que diz respeito a literatura levantada para explicar e analisar a política de avaliação em larga escala organizamos, ao longo dos semestres 2017.1, 2017.2 e 2018.1, um balanço de

literatura⁸ acerca de nosso objeto de pesquisa de acordo com nosso referencial teórico-metodológico que apresenta como autores de referência: Marx (1983, 2012), Marx e Engels (1975, 2001) e Gramsci (1978, 1986, 2000). Ainda que este balanço não conste em forma de capítulo em nosso texto de dissertação, o mesmo foi diluído ao longo dos que organizamos. No transcorrer dos semestres citados, esse balanço foi se refinando conforme percorríamos o caminho de nossa empiria de pesquisa e, ao final, possuiu dois grandes eixos centrais, os quais organizamos em uma mesma tabela acerca da bibliografia pesquisada e suas respectivas categorias e conceitos utilizados (APÊNDICE A). O primeiro eixo trabalhado foi com relação ao corpo da política pública de avaliação em larga escala e seus desdobramentos em torno do papel do Estado capitalista e sua natureza de classe, que tivemos os aportes teóricos de Montaño e Duriguetto (2011), Zanardini (2008, 2011), Evangelista e Leher (2012), Silva (2015), Fontes (2010); o segundo eixo foi acerca das implicações da avaliação em larga escala a partir de categorias empíricas como responsabilização, *accountability*, intensificação e controle do trabalho, qualidade e equidade da educação, parceria público privada tendo como aportes teóricos Freitas (2002, 2014), Anjos (2013), Frutuoso (2014), Santos (2013), Pioli (2015), Oliveira (2011), Malavasi e Menegão (2015), Moraes et al (2018), Shiroma et al (2017), Triches (2010).

Cabe registro que esse balanço que serviu de aporte teórico para nossa pesquisa possuiu forte interlocução com as produções acadêmicas dos professores da RME. Dissertações como a de Anjos (2013), Santos (2014), Melgarejo (2017), Frutuoso (2014) e Oliveira (2011) nos permitiram trazer os elementos históricos que constituíram o nosso campo empírico e, também, avançar em nossa compreensão sobre essa política educacional no município de Florianópolis.

Com relação a organização desse texto de dissertação, dividimos o mesmo em três capítulos, de modo que possamos criar as condições de análise da documentação encontrada sobre a Prova Floripa no período delimitado para nossa pesquisa, bem

⁸ O primeiro balanço de literatura foi apresentado como requisito da disciplina de Seminário de Pesquisa: educação, Estado e políticas públicas do PPGE no semestre 2017.1, ministrado pelas professoras Dr^a Olinda Evangelista e Soraya Franzoni.

como responder a nossa problemática enunciada e atender aos nossos objetivos específicos descritos no início dessa introdução. Na primeira parte, capítulo 2, buscamos trazer o histórico e o contexto da chegada da avaliação em larga escala no município de Florianópolis, procurando resgatar tanto o histórico dessa política pública em âmbito nacional, quanto traçar relações com momentos históricos e as transformações no mundo do trabalho demandadas no período. Na segunda parte, capítulo 3, buscamos analisar o contrato de financiamento do BID com a PMF, suas contrapartidas e a contratação das assessorias externas a partir da relação que se apresentavam com a política de avaliação em larga escala no município, bem como as implicações pedagógicas ao trabalho docente decorridas dos mesmos. Ainda no mesmo capítulo buscamos verificar e problematizar as relações existentes entre os agentes que operam a política, tanto no âmbito do aparelho de Estado, quanto nas assessorias contratadas pela PMF. No último capítulo procuramos chegar mais ao chão da escola, analisando os documentos que chegavam aos professores das escolas da RME que traziam recomendações para o trabalho docente, a partir da existência da Prova Floripa. Buscamos explicar as tecnologias utilizadas, a matriz de referência, padrões de desempenho, escalas de proficiência, os componentes que constituíam a avaliação e de que forma esses elementos pedagógicos impactam o trabalho docente.

2 O CONTEXTO DA CHEGADA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Esse capítulo tem como objetivo principal possibilitar o entendimento do contexto e do histórico que permitiu que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) tivesse o seu próprio sistema de avaliação em larga escala (ALE). Para isso, trabalhamos com as relações traçadas no contexto capital-trabalho mostrando o elo internacional, nacional e local em torno da política de avaliação em larga escala e apontamos importância da reforma do Estado brasileiro pós 1990 na definição das políticas neoliberais.

Desse modo, organizamos o capítulo tratando da Reforma do Estado brasileiro e sua relação com a reforma da educação que possibilitou a criação dos sistemas de avaliação em larga escala no país. Buscando aporte teórico nas discussões gramscianas sobre Estado Ampliado / Integral buscamos dialogar com os processos históricos de transformações no mundo do trabalho demandadas pelas necessidades de expansão do capital. Paralelo a esse processo, trouxemos, a partir da literatura, um breve histórico da política nacional de avaliação em larga escala, de modo a traçar relações entre os elementos comuns dos processos históricos que permitem a chegada da política de avaliação em larga escala na RME.

2.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Dentro das discussões acerca do Estado e de modo a compreender o histórico da chegada da política de avaliação em larga escala nacionalmente e na RME, apontamos relações com a Reforma do Estado brasileiro desenvolvida durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) por meio do MARE – Ministério da Administração e da Reforma do Estado, cujo ministro foi Luis Carlos Bresser-Pereira.

Seguindo uma lógica internacional, que impôs a boa parte dos países uma Reforma de Estado aos mesmos moldes, a do Estado brasileiro justificou-se em uma pretensa “integração dos

mercados” e apoiou-se numa reforma administrativa gerencial como resposta à crise dos anos 1980⁹.

A crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.1).

Para a construção de seu argumento, Bresser-Pereira (1996, p.2) distingue três formas de propriedade (pública estatal, a pública não estatal e a privada) e quatro ações realizadas pelo Estado (núcleo estratégico, atividades exclusivas do Estado, serviços sociais competitivos ou não exclusivos, e produção de bens e serviços para o mercado), definindo que

No núcleo estratégico são definidas as leis e políticas públicas. É um setor relativamente pequeno, formado no Brasil, a nível federal, pelo Presidente da República, pelos ministros de Estado e a cúpula dos ministérios, responsáveis pela definição das políticas públicas, pelos tribunais federais encabeçados pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério Público. A nível estadual e municipal existem correspondentes núcleos

⁹ Segundo Melgarejo (2018, 48): “A década de 1980 é marcada pela crise financeira internacional e a crise da dívida externa, em especial dos países latino-americanos, que levaram à decretação da moratória por diversos países. Para Figureiredo (2008, p. 180), os problemas econômicos são ‘decorrentes da associação da elevação do preço do petróleo (1973-1979); da ação unilateral dos EUA de elevar as taxas de juros e da revalorização do dólar pelo Banco Central norte-americano (1979)’”

estratégicos. As atividades exclusivas de Estado são aquelas em que o “poder de Estado”, ou seja, o poder de legislar e tributar é exercido. Inclui a polícia, as forças armadas, os órgãos de fiscalização e de regulamentação, e os órgãos responsáveis pelas transferências de recursos, como o Sistema Unificado de Saúde, o sistema de auxílio-desemprego, etc. Os serviços não-exclusivos ou competitivos do Estado são aqueles que, embora não envolvendo poder de Estado, o Estado realiza e/ou subsidia porque os considera de alta relevância para os direitos humanos, ou porque envolvem economias externas, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços. Finalmente, a produção de bens e serviços para o mercado é realizada pelo Estado através das empresas de economia mista, que operam em setores de serviços públicos e/ou em setores considerados estratégicos (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 18).

Trazendo como argumentos a substituição de uma administração pública burocrática, rígida e ineficiente por uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, a Reforma do aparelho de Estado brasileiro implementou os moldes da gestão empresarial na administração pública, a partir de mecanismos de controle e avaliação dos resultados do funcionalismo público, e assim, fazendo jus a condição de Estado burguês, tanto quanto a sua organização e gestão, quanto a sua própria natureza¹⁰. Nesse

¹⁰ Apesar de classe social ser uma categoria fundante nas obras marxianas, Marx não detém um estudo sistematizado sobre elas, perpassando a mesma por toda sua obra, inclusive de maneira diversa, como em “O Capital” quando caracteriza as classes determinando três classes fundamentais; no “Manifesto Comunista” abordando duas classes dicotômicas e antagônicas (burgueses e proletários) e no “O Dezoito Brumário” trazendo uma variedade mais ampla e heterogênea de classes a partir de situação concretas dos indivíduos. Nesse sentido, ao considerarmos estruturalmente a divisão social no Modo de Produção Capitalista (MPC), podemos afirmar, sem que anule-se a existência e complexidade de múltiplas classes, a existência de duas classes

sentido, ainda com relação a estrutura organizacional do aparelho de Estado, Zanardini (2008, p. 124), complementa que “[...], as propostas contidas no Plano eram descentralização e a redução dos níveis hierárquicos no sentido de que a administração pública se tornasse permeável à maior participação de agentes privados ou outras organizações da sociedade civil¹¹.”

fundamentais e antagônicas: 1) A classe capitalista ou capital ou classe burguesa que é detentora dos meios de produção e são compradores da força de trabalho alheia; 2) a classe trabalhadora, que possui unicamente para venda a sua força de trabalho em troca do assalariamento. De modo a caracterizar a separação do produtor direto dos meios de produção, estabelece-se “[...] uma relação de emprego, na qual parte da mais-valia produzida pelo trabalhador será explorada pelo capitalista [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 91). O capital apresenta-se com uma heterogeneidade de formas de obtenção e acumulação de riqueza (vide nota 12 mais a frente) e também com relação aos seus interesses específicos, que podem variar de uma fração de sua classe para outra, entretanto isso não interfere no alicerce fundamental pelo qual o mesmo se sustenta: [...] na apropriação da riqueza produzida pelo trabalho alheio. Todo capital, portanto, para se valorizar, precisa da contratação ou emprego de força de trabalho (alheia), ora para produzir mais-valia (valor novo), ora para desenvolver atividades que permitam a captação de mais-valia (já existente)” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 93). Para além dessa determinação econômico-política do capital (produzir mais-valia), o capital também expressa uma determinada relação social. Na medida em que o capital não consegue acumular sem que incorpore a força de trabalho alheia, nem o trabalhador consegue produzir sem se vincular ao capital, estabelece-se as relações sociais de produção capitalistas, as quais são inelimináveis no MPC. Feito este preâmbulo, portanto, quando trabalhamos que a Reforma do Estado evidenciou não somente a organização e gestão, mas a natureza de um Estado burguês, estamos assumindo que ao adotar o modelo de gestão empresarial e, por consequência, o *modus operandi* da burguesia como sendo a forma de organizar e gerir o aparelho de Estado, cai por terra qualquer crença no mito liberal de que o Estado seria um mediador imparcial que pairasse sobre as relações de produção.

¹¹Anjos (2013, 62) chama esse processo de “fortalecimento civil”, apontando que este “[...] se daria então com políticas como o Projeto Todos Pela Educação (TPE), que passou a ter papel central nas políticas educacionais para a denominada nova cidadania, que tem que estar ‘mais atenta aos serviços prestados’ e ter um maior controle por meio dos resultados obtidos no IDEB”. Trataremos do Movimento Todos Pela Educação mais a frente nessa mesma seção de capítulo.

Mecanismos de controle, avaliação dos resultados, eficiência dos processos são características que aproximam a Reforma do Estado de nosso objeto de pesquisa. Se não podemos defini-la como determinante para a política nacional de avaliação em larga escala, sem dúvidas podemos dizer, até pela proximidade temporal, que elas se dão dentro de um mesmo contexto de reestruturação capitalista em nível mundial sob os ditames do neoliberalismo, apontando para uma totalidade a ser evidenciada.

Essa reestruturação capitalista em nível mundial, ocorre de forma desigual e combinada (FONTES, 2010) em torno do chamado modelo de acumulação flexível, formulado como solução encontrada à recessão da década de 70, diante das crises de lucratividade e de produtividade do capital, em suas diversas frações de classe¹². Centrado na intensificação e flexibilização dos processos de trabalho como consequência da necessidade intensificação da extração de mais-valor¹³, o modelo de

¹²Acerca da heterogeneidade de frações de classe do capital ou da burguesia, Montaño e Duriguetto, (2011, p. 92) compreendem que “Engels entendia por *burguesia* ‘a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado’ (ver Marx e Engels, 1998, p. 4). Hoje [...] conformam a moderna classe burguesa, ou capitalista, os *proprietários de terras* (capital fundiário, cuja remuneração é a renda fundiária), dos *meios de produção* (capital industrial, cuja renda é o lucro, enraizado na apropriação de mais-valia), dos *meios de consumo* (capital comercial, com a renda do lucro comercial, sustentado na diferença de preço de compra e venda das mercadorias) e das *instituições de intermediação financeira* (capital bancário, cuja renda é composta pelos juros)”.

¹³Mais-valor ou valorização do valor é o que Marx trata no n^o O Capital (MARX, 2017, p.289) como “[...] excedente do valor do produto sobre a soma de valor de seus elementos de produção” (sendo o valor da mercadoria força de trabalho incluído como um desses elementos de produção). No transcorrer de sua análise, Marx (2017) apresenta um maior detalhamento ao apontar que em sua jornada de trabalho, o trabalhador produz o valor da sua força de trabalho (a obtenção dos meios de subsistência necessários para a sua manutenção ou reprodução). A essa parte da jornada Marx (2017) chama de “trabalho necessário”. Já a outra parte da jornada de trabalho, chamada pelo autor de “trabalho excedente”, é a parte da jornada em que “[...] o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista tem todo o charme

acumulação traz consigo volumes de empréstimos e fluxos de capitais, a dívida pública e um “mercado de dinheiro” como a contratendência que o capital utiliza para resolver os seus períodos crise, em razão da queda tendencial da taxa de lucro, e que favorecem

[...] a corrida para o investimento financeiro, que pode gerar a uma hegemonia do *capital financeiro*, ou portador de juros. Como sua renda provém dos juros, a elevação das taxas de juros é essencial. Isso tende a levar, por um lado, a uma diminuição das atividades produtivas e comerciais, e por outro, à necessidade de diminuição de gastos com serviços públicos, seja para produzir e reproduzir força de trabalho, seja para ampliar o consumo. O projeto neoliberal é o exemplo disso (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.93).

Tendo a flexibilização das relações de trabalho como condição, direitos trabalhistas e políticas sociais historicamente conquistadas pela classe trabalhadora são extintos com o pretexto de um ajuste fiscal, trabalhando-se, em paralelo, para o enfraquecimento dos movimentos sociais e sindicais¹⁴. Na esfera produtiva, a demanda é que passa justificar a empregabilidade.

de uma criação a partir do nada” (MARX, 2017, p. 293). Feito esse preâmbulo, Fontes (2010, p.30), relaciona esse movimento com sua intensificação e a financeirização do capital, ao trazer que no processo de intensificação de mais-valor, “[...] com o consequente aumento do excedente, impulsiona a concentração e a centralização monetária (o capital monetário) e este, por seu turno, difunde, impõe e generaliza a extração de mais-valor, ou seja, expande as diferentes formas de capital funcionante, numa espiral tensa e socialmente avassaladora”.

¹⁴Não é o enfoque de nosso texto, mas em uma sucinta análise sobre o chamado enfraquecimento dos movimentos sociais e sindicais no Brasil pode ser verificado um duplo movimento: o arrefecimento dos mesmos durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) ligado ao Partido dos Trabalhadores e um progressivo movimento de criminalização desses movimentos, antevendo políticas de ajustes fiscais, como foi visto com a Lei Antiterrorismo, que de forma subjetiva abre brechas para tipificar como crime terrorista alguma ação advinda dos movimentos sociais. Com relação ao movimento sindical foi verificado no período o

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compreensão espaço-tempo” [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1993, p. 140).

No que tange à organização e gestão do trabalho no regime de acumulação flexível, Kuenzer (2005, p.4) aponta que

[...] esta nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Com um discurso e práticas bastante afeito à flexibilidade e à mobilidade, obscurece-se a relação de intensificação dos processos de trabalho. Reformas trabalhistas e previdenciárias, como estamos vendo no atual período no Brasil¹⁵, passam a

incentivo a criação de sindicatos paralelos com o apoio governamental, como foi o caso do Proifes com relação aos docentes das Instituições Federais.

¹⁵Nos últimos três anos um conjunto de leis e reformas, perpassando os governos Dilma (PT) e Temer (PMDB), impuseram aos trabalhadores brasileiros uma acelerada retirada de direitos e políticas sociais, a citar: alterações nas concessões para pensão por morte (lei 13.135/2015); diminuição do tempo do seguro desemprego e proporcionalidade do

considerar possibilidades de cargas horárias diárias de 10, 12 e até mais horas trabalhadas, caso aja acordo entre empregador e trabalhador, o falacioso “acordado sobre o legislado”, que esconde as vulnerabilidades do trabalhador¹⁶ nessa pretensa negociação

tempo de serviço ao pagamento do PIS/PASEP para os trabalhadores de até dois salários mínimos (lei 13.134/2015); aprovação da lei das terceirizações (lei 13.429/2017 para qualquer atividade, seja meio ou fim); reforma trabalhista (lei 13.467/2017, permitindo o trabalho intermitente e um conjunto de medidas regressivas aos trabalhadores); e a Emenda Constitucional (nº95) que delimita o teto dos gastos públicos no país, provocando cortes nos investimentos em saúde, educação e outras políticas sociais, em detrimento de liberar (por não incidir no limite de gastos aprovado) o pagamento do juros e amortização da dívida pública que ocupa aproximadamente metade orçamento federal. Ainda está em tramitação a Reforma da Previdência (PEC 287/2016), que entre outras medidas aumenta a idade e o tempo de contribuição para aposentadoria para homens e mulheres (inclusive, em sua primeira versão buscando sua equiparação), desconsidera as especificidades do trabalho rural, etc.

¹⁶Assim como os capitalistas, a classe trabalhadora também apresenta grande heterogeneidade, porém não deve ser perdido de foco naquilo que é balizante no MPC, por apresentar seu caráter universalizante e fundante: toda classe “[...] constitui-se em homens e mulheres ‘livres’, meros proprietários de força de trabalho, despossuídos dos meios fundamentais de produção e consumo, obrigados assim a vender sua força de trabalho ao capital em troca de salário” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 94). Aprofundando um pouco mais, Montaño e Duriguetto (2011, p.94) apontam que “Pensar na classe trabalhadora hoje [...] exige ir além do proletariado e operariado, ou trabalhador fabril. O trabalhador pode ser “produtivo” (participa na elaboração de mais-valia) ou “improdutivo” (sem produzir mais-valia). Pode participar da indústria, do comércio ou da empresa financeira (estes últimos, embora não produzindo mais-valia, desenvolvendo trabalho não pago, e participando na valorização do capital, mediante a apropriação de mais-valia já produzida). A classe envolve trabalhadores do ‘chão de fábrica’, de setores administrativos e de serviços no setor industrial, servidores públicos, trabalhadores autônomos, balconistas de comércio, ou funcionários de organizações civis, etc. Eles podem ter contratos temporários ou estáveis, ganhar salário fixo ou por comissão [...] com direitos trabalhistas ou não. Eles podem representar o setor mais empobrecido da população ou integrar grupos de consumo médio ou apresentar elevado padrão de vida [...]. Podem possuir uma força de trabalho desqualificada ou altamente qualificada. Podem apresentar uma relação direta e formal, ou apresentar uma relação informal com o capital

dada a pressão de um alto contingente de trabalhadores na condição de exército de reserva. Nesse sentido Fontes (2010, p.54) vai chamar esse processo de expropriações secundárias, dizendo que estas

[...] não são, no sentido próprio, uma perda de propriedade de meios de produção (ou recursos sociais de produção), pois a grande maioria dos trabalhadores urbanos dela já não mais dispunha. Porém, a plena compreensão do processo contemporâneo mostra terem se convertido em nova – e fundamental – forma de exasperação da disponibilidade dos trabalhadores para o mercado, impondo novas condições e abrindo novos setores para a extração de mais valor. Este último é o ponto mais dramático do processo.

Tal processo apresenta conexões com os ataques sofridos pela carreira docente na RME, sendo visto um movimento que acompanha a lógica do período, denotando a ofensiva do capital na reformulação dos planos de carreira e retirada de direitos historicamente conquistados pela categoria. Com o argumento da austeridade fiscal sob a lógica da financeirização, bem como da redução do funcionalismo público e dos gastos estatais com força de trabalho, o início da gestão (2017-2020) Gean Loureiro (PMDB) à frente da PMF, em janeiro de 2017, foi marcado pelo envio de 36 projetos de lei para a câmara de vereadores do município, que foram apelidados pelo SINTRASEM como “pacote de maldades de Gean Loureiro”¹⁷. As medidas tratavam desde a exclusão das tabelas salariais de progressão de carreira¹⁸ até o aumento da

(a exemplo dos trabalhadores terceirizados, os camelôs, as microempresas subcontratadas)”.

¹⁷O “Pacote de Maldades de Gean Loureiro” fez com que deflagrasse a maior greve em adesão do serviço público municipal de Florianópolis com mais de 9 mil trabalhadores paralisados (representando 95% da categoria). Após 38 dias de paralisação, a maioria das propostas foram retiradas da pauta pelo prefeito.

¹⁸A progressão de carreira do magistério na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) ocorre por: 1) acesso (com mudança de nível na tabela salarial), após a conclusão de um curso de pós graduação (especialização, mestrado e doutorado); 2) aperfeiçoamento (com mudança de referência na tabela salarial), ao apresentar a certificação de

contribuição previdenciária e a criação de uma previdência complementar, sob o regime de capitalização, ou seja transferindo o recurso público para o capital financeiro¹⁹.

Retornando ao contexto de reforma do Estado brasileiro, Nardi e Schneider (2012, p. 1) apresentam as origens da noção de *accountability*, muito comum, também, na literatura e documentos sobre avaliação em larga escala como:

O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, está presente na literatura americana desde antes da década de 1970. No Brasil, foi introduzido no início dos anos de 1990, justamente quando se instalava no país o regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Assim, seu ingresso no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados, ainda que com princípios distintos e consequências diversas. Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, trata-se, na verdade, de um conceito em expansão (MULGAN, 2000 apud AFONSO, 2009b), discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes. Na extensa maioria dos casos em que é utilizado, associa-se mais a orientações políticas gerenciais do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional.

Mais detidamente sobre o surgimento de um sistema nacional de avaliação em larga escala, Anjos (2013, p.64) diz que

cursos de aperfeiçoamento; 3) Tempo de serviço e assiduidade (com mudança de classe na tabela salarial), a cada dois anos de serviço no magistério municipal.

¹⁹A proposta de previdência complementar presente no “Pacote de Maldades” segue o que já fora implementado em outros municípios e, inclusive, em nível federal com a criação da fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp), durante o governo Dilma, em 2012.

A discussão para implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil data da década de 1980. Entre 1985 e 1986 estava em curso o Projeto Edurural, programa financiado com recursos do Banco Mundial, voltado para avaliar as escolas da área rural do Nordeste brasileiro. Gatti (2009) afirma que o tema da avaliação acompanhou a implementação e o desenvolvimento do projeto de 1982 a 1986. Alegando medir a eficácia e comparar os alunos beneficiados por esse projeto com aqueles não beneficiados, o MEC instituiu, a partir de 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP). Com as alterações da Constituição de 1988, o SAEP passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Projeto Edurural deixou de funcionar.

A literatura mostra que ao ser instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o SAEB, desde o início, objetivou a produção de índices sobre o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Zanardini (2008) constata que a abordagem sobre a reforma do aparelho de Estado brasileiro assenta-se numa concepção de Estado avaliador, a partir do recrudescimento das políticas de avaliação em larga escala após os anos 90 do século XX, explicitando, assim, um redirecionamento de uma concepção de Estado financiador da educação para um incentivador, regulador e controlador das políticas educacionais e do desenvolvimento socioeconômico. Redirecionamento este que fica explícito ao se constatar a redução dos investimentos na educação pública, em especial nas duas décadas seguintes, no qual o papel estatal foi fundamental na captura do recurso público para a emergência de novos nichos de mercado, por meio da privatização expressa em políticas de apostilamento, consultorias educacionais e até reformas do ensino superior. De qualquer modo, no período, fazia-se necessário atestar a qualidade da educação com base em escores que garantissem uma eficiência gerencial, na qual os instrumentos, em

especial os avaliativos, pudessem ser a métrica do alívio à pobreza²⁰ e da conformação para o novo modelo de acumulação:

Essa lógica é constituinte da reforma neoliberal para a educação, para a qual o controle de resultados e os instrumentos elaborados para tal fim têm a finalidade de verificar a capacidade da escola para educar para a flexibilidade, para a resolução de problemas e para a produção de ideias criativas, características tomadas como necessárias à globalização e ao alívio da pobreza (ZANARDINI, 2008, p.133).

Em outro trabalho (ZANARDINI, 2011), retoma as determinações da reforma do Estado e da educação para trazer os pressupostos ontológicos da avaliação, tendo em vista a formação de homens, projetos sociais e intencionalidades distintas, de modo que tenha-se um ajuste social pela educação, em especial por meio da política de avaliação, conduzida pelas classes dominantes e indutoras de uma sociabilidade baseada na desigualdade de classes.

Anjos (2013, p. 65) constata que entre os anos de 1995 e 2001 ocorreram significativas mudanças no sistema de avaliação. Entre as principais, cabe destaque à metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI)²¹, que chegaria

²⁰A partir das parcerias entre os organismos multilaterais (principalmente o BM) e ONGs as assim chamadas políticas de “alívio à pobreza” são um conjunto de políticas de financiamento desenvolvidas pelos países centrais nos países periféricos, de modo a aumentar o grau de dependência dos mesmos. Montanõ (2015) vai afirmar que em relação aos países centrais: “Esta relação de dependência [...] não se estabelece só através da dívida, já que eles também passam a definir a aplicação de recursos e o trato às políticas sociais dos países devedores.”

²¹A TRI surge a primeira vez como método estatístico utilizado na elaboração e análise dos itens das avaliações em larga escala no âmbito nacional, através do SAEB, no ano 1997, em substituição a chamada Teoria Clássica dos Testes (TCT). Apresentado por Pontes (2012, p.8) com uma metodologia que lança mão de procedimentos probabilísticos, o autor diz ser possível calcular parâmetros para os itens que não dependem dos sujeitos que estão sendo avaliados e, assim permitindo que se obtenha estimativas mais confiáveis. Na sequência, Pontes (2012, p.8), apresenta três parâmetros primordiais para a utilização TRI: “1) nível

na avaliação em larga escala da RME em 2015, junto com a contratação da empresa CAEd²². No ano de 1997 são elaboradas matrizes de referência para a elaboração das avaliações em larga escala nacionais, a partir de uma consulta nacional sobre quais conteúdos são trabalhados em sala de aula e com a descrição de quais competências e habilidades os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. Em 2001 essas matrizes são atualizadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Cabe, também, destaque nesse intervalo temporal o início do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²³ em 1998 e o Brasil inicia sua participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁴ no ano 2000.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado (BRASIL, 2018) e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Enquanto a ANEB mantinha as

de dificuldade de um item ou questão; 2) capacidade de um item de discriminar os alunos segundo sua respectiva proficiência na disciplina avaliada (ou seja, trata-se da capacidade de distinguir quem conhece mais ou menos uma disciplina, com base no acerto ou erro do avaliado numa determinada questão); 3) acerto casual, ou seja, possibilidade de um aluno acertar um item mesmo tendo uma proficiência geral considerada como teoricamente baixa ou insuficiente a resposta correta num item de múltipla escolha.”

²²A discussão e análise da contratação do CAEd será debatida na seção 3.3.

²³O ENEM é uma avaliação em larga escala de cunho não obrigatório realizado pelo INEP e pelo MEC que visa aferir o desempenho escolar dos estudantes ao final do Ensino Médio. Atualmente este exame tem sido usado em diversas instituições de ensino superior como mecanismo de seleção para o ingresso em cursos de graduação.

²⁴De acordo com o site INEP: O PISA, “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) [...] As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências [...]”

características²⁵ e procedimentos da avaliação proposta pelo SAEB até aquele momento, a ANRESC, conhecida nacionalmente como Prova Brasil, foi criada com o argumento de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2007, através da portaria normativa nº 10/2007, o MEC institui a Provinha Brasil²⁶, como avaliação em larga escala para avaliar o nível de alfabetização²⁷ dos estudantes no 2º ano do

²⁵Anjos (2013, p. 66) apresenta um quadro comparativo entre o SAEB e a Prova Brasil que constava no site do INEP à época. Para facilitar a comparação utilizamos a mesma numeração dos respectivos itens comparados. Sobre o SAEB: 1) a primeira aplicação ocorreu em 1990; 2) Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas); 3) Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio; 4) Avalia alunos da rede pública e da rede privada nas áreas urbana e rural; 5) A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova; 6) Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação; 7) Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação. Com relação a Prova Brasil: 1) A prova foi criada em 2005; 2) A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas); 3) Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos; 4) A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural; 5) A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série devem fazer a prova; 6) Como resultado, fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. 7) Parte das escolas que participarem da prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.

²⁶No próprio portal da internet da Provinha Brasil (INEP, 2018) a influência dos pressupostos da Reforma do Estado, ao afirmar que o “[...] delineamento e a construção dessa avaliação prevê, sobretudo, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. Uma das consequências desse gerenciamento é a Portaria nº 867, de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que tem a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

²⁷A partir de 2011, a Provinha Brasil, também incluiu instrumentos para o monitoramento das habilidades em matemática, com a justificativa que

Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras, tendo a sua primeira aplicação no ano de 2008. Em 2013, em consonância com a Provinha Floripa, é criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de forma censitária. Além dos testes a ANA apresenta informações como um indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente da escola.

Durante esse período de quase três décadas de experiências em avaliações em larga escala, surge em cena, em 2006, o movimento Todos Pela Educação (TPE). Apresentado com o discurso de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que tange a qualidade da educação, este movimento é chamado por Silva (2015, p.13) de “[...] coalizão política entre frações de classe distintas que representam o ‘pacto’ entre o capital financeiro e o industrial [...]” por ser formado por parceiros como grupo Gerdau, Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Pão de Açúcar, Banco Real, Instituto Ayrton Senna, Victor Civita, Vale, Fundação Lemann, Santander, Bradesco, Bunge, Dpaschoal, entre outros. Em sua pesquisa, Anjos (2013, p. 73), vai demonstrar que o “[...] argumento empresarial apresentado para criação do TPE é a baixa qualidade na educação básica brasileira, considerada um empecilho para a competitividade do país e comprometedor do nível de coesão social”.

No ano seguinte, demonstrando a influência do TPE na agenda educacional do país, é criado o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” através do mesmo decreto (nº 6.094/2007) do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)²⁸. Nele é instituído o Índice de Desenvolvimento da

permitisse um “diagnóstico do processo de alfabetização de maneira ampla” (INEP, 2018).

²⁸Segundo Anjos (2013, p. 75) no PDE “[...] são traçadas 28 diretrizes que, como podemos observar, são decorrentes do programa TPE. Destas, pelo menos três estão diretamente relacionadas à avaliação em larga escala: apontar os resultados por meio de exames específicos; acompanhar individualmente os alunos por meio de frequência e desempenho em avaliações; divulgar os resultados do IDEB na comunidade escolar.

Educação Básica (IDEB)²⁹ e assumido compromissos e metas de estados e municípios com a educação básica até 2021. O objetivo é que se alcance, nas avaliações em larga escala nacionais, índices similares aos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir de uma conversão de escalas com o PISA. Desse modo, mostrando os enlaces com esta agenda, Evangelista e Leher (2012, p.7-8), advertem que

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil, expressão do que Gramsci (Carta a Tania, 7-9-1931; Cartas, Vol. 2, p. 84 apud Coutinho, 2011, p. 267) denominou de Estado integral.

A concepção de Estado Integral, cunhado por Gramsci (2000) e muito utilizado na literatura como Estado Ampliado, a partir de uma de suas intérpretes (BUCI-GLUCKSMANN, 1980) pode ser resumido em uma expressão: “Estado = sociedade civil + sociedade política, isto é, hegemonia encourada de coerção” (GRAMSCI, 2000, p. 244). Trazendo uma releitura das discussões conceituais de Gramsci (1978) sobre Estado, Buci-Glucksmann (1980) desenvolve o conceito de Estado Ampliado a partir da

²⁹O IDEB é “[...] constituído pelo fluxo (progressão ao longo dos anos) e pelo desenvolvimento dos alunos (aprendizado), verificado por meio de provas elaboradas externamente à escola, mas para a escola” (ANJOS, 2013, p.13). Nesse sentido, quanto maior for a nota do estudante nas avaliações em larga escala, maior será o IDEB, contanto que o mesmo não contenha reprovações. É por conta do IDEB, inclusive, que muitas redes optaram pela Progressão Automática de seus estudantes, mesmo que não tenham conseguido a média escolar de sua determinada rede.

compreensão orgânica, do mesmo enquanto Bloco Histórico³⁰. A relação entre sociedade política e sociedade civil para entender a problemática Gramsciana acerca do Estado apoia-se no entendimento de que um ente, em separado, não é suficiente para fechar o seu conceito e entender o conjunto de suas determinações. Delimita-se como sociedade política ou aparelho de Estado a composição da administração pública, exército, polícia, tribunais jurídicos, etc, que possuem a função de fazer cumprir do conjunto de leis que regem a sociedade. Por outro lado, a sociedade civil, através de seus aparelhos privados de hegemonia³¹, atuam para obter o consentimento dos governados.

Ao adotarmos tal concepção, inclusive metodologicamente, para o Estado, automaticamente, faz-se por desmontar os argumentos que uma política educacional, por exemplo, fiquem restritas a uma análise sobre o discurso oficial advindo do aparelho de Estado ou em relação exclusiva com a sociedade política, uma vez que direciona nossos olhares para a sociedade civil, e o reconhecimento desta como sendo a arena da luta de classes e da correlação de forças em disputa. Lênin (1961) e Engels (1980), que são autores dos quais Gramsci embebe-se para suas formulações, apresentam que o Estado, por possuir sua natureza de classe (burguês), é um produto do antagonismo inconciliável das classes, e portanto um produto social que regula a luta de classes, mantendo as contradições existentes sob seu controle, de modo a impedir que as classes se exterminem.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da idéia

³⁰ Bloco Histórico é uma categoria Gramsciana para demonstrar o vínculo orgânico e dialético acerca das esferas de base econômica e as classes sociais. Estrutura e superestrutura constituem um bloco histórico.

³¹ Gramsci refere-se a aparelhos privados de hegemonia, como aquelas instituições da sociedade civil que agem para obter hegemonia de seus projetos junto a sociedade e organizar as vontades coletivas a partir de adesões voluntárias, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados. Alguns exemplos: Igreja, Partidos Políticos, Sindicatos (dos trabalhadores e patronais), grupos empresariais, mídia etc. No excerto que trouxemos de Evangelista e Leher (2012) o movimento Todos Pela Educação pode ser considerado um aparelho privado de hegemonia do capital dada a sua composição.

moral", nem 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado" (ENGELS, 1980, p. 61).

Nessa direção, faz-se por desmontar qualquer compreensão do Estado que sustente-se a partir do mito liberal que o concebe como um ente que paira sobre as relações sociais de produção, assumindo a função de um neutro mediador dos conflitos entre as classes, para apontarmos como sendo um fenômeno especificamente capitalista e de classe (burguês), atentando-se para a indissociabilidade entre o político e o econômico. Uma vez estando atentos a essa organização, remetemos a Buci-Glucksmann (1980, p.100) para afirmar que: "Não pode haver sociedade civil sem a determinação daquilo que constitui seu fundamento: as relações de produção". Nessa mesma direção Marx e Engels (1993), que também são aportes para a literatura gramsciana, também abordam a discussão sobre o Estado a partir das relações de produção, expressando os interesses de classe inerentes e a conexão com a sociedade civil (com o entendimento de equivalência a sociedade burguesa) ao ser constituído como produto desta e expressando suas contradições.

A estrutura social e o Estado nascem [...] do processo de vida de indivíduos determinados [...] tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e

condições materiais, independente de sua vontade (MARX; ENGELS, 1993, p. 36)

É muito comum, em alguns autores de corte liberal, tratar as discussões acerca da sociedade civil como sendo o local onde as diferenças e disputas se dão exclusivamente no campo da superestrutura, entretanto as afirmações de Gramsci (s.d., p. 15 *apud* BUCI-GLUCKSMANN, 1980 p. 104-105) demonstram:

Não são as ideologias que criam a realidade social, e sim a realidade social em sua infra-estrutura produtiva que cria as ideologias [...] A infra-estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo e conflitivo das superestruturas é o reflexo das relações sociais de produção.

Cabe observar que é indispensável que as frações de classe, que estejam organizadas em seus respectivos aparelhos privados de hegemonia, não abram mão do aparelho do Estado burguês, e atue no sentido de inserir seus intelectuais como representantes do mesmo, de modo a garantir a manutenção de seu respectivo projeto hegemônico. Nesse sentido é pertinente retomar a discussão sobre a sociedade civil. Ao passo que a mesma é arena de disputa, igualmente é nela que se expressa o caráter educador do Estado, como vamos ver em Gramsci (1978, p. 145): “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém são organismos privados deixados à iniciativa da classe dirigente”.

Nesse sentido, não podemos deixar de constatar que se é na sociedade civil que os grupos sociais disputam os projetos de hegemonia, conseqüentemente é nela que tende a materializar-se a formação de um trabalhador de novo tipo adequado às exigências da classe dominante, assumindo a concepção de Estado Integral como Estado educador, como podemos ver em Gramsci (2000, p. 23):

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de

produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Em consonância com o excerto acima, Gramsci (2000, p.71) apresenta a natureza de classe do Estado e pretensamente universalizante da burguesia ao apontar que “A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador [...]”. E é justamente essa capacidade de adequar a civilização, os costumes às necessidades de uma classe, e por sua vez ao desenvolvimento da economia, o gancho que evidencia o caráter educativo do Estado, no qual uma classe (a capitalista) não mede esforços para introjetar seus valores e sua ideologia à outra como se fossem as únicas formas de produção da existência na humanidade e, portanto, que deva ser foco das políticas educacionais, como, em nosso objeto, na política de avaliação em larga escala³². Partimos do pressuposto que as relações sociais de produção se estruturam para formar as duas classes fundamentais que sustentam o modo de produção capitalista e a própria educação, em seu sentido ampliado (MÉSZAROS, 2005). Nesse âmbito, é inegável a centralidade da escola, principalmente para responder às demandas do atual estágio de organização e formação para o trabalho produtivo. Em nosso caso, na política de ALE, forma de modo explícito o estudante como futuro trabalhador, a partir dos conhecimentos aferidos pela prova e forma o professor, a partir das recomendações³³ aos quais são incumbidos os professores para aplicação e preparação de seus alunos para a prova; e forma de modo implícito ambos, estudantes e professores, com os valores subjacentes desejáveis para a sociabilidade no modo de produção

³²Participamos de uma pesquisa no Grupo de Investigação em Políticas Educacionais (GIPE-MARX), sob a coordenação da professora Olinda Evangelista, que investiga a hipótese do capital como educador do educador, a partir do crescimento de produções acadêmicas que tem trazido o ativismo do papel do empresariado na definição da política educacional brasileira, com as parcerias público-privadas e com predomínio da financeirização da economia.

³³A discussão mais detida a respeito das recomendações contidas nos documentos que orbitam a Prova Floripa é debatida no capítulo 4 dessa dissertação.

capitalista (MPC), como meritocracia, proatividade, inovador, empreendedor, etc.

Em síntese, se em Gramsci (1986, p. 37) temos que “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]”, não podemos negar um dos papéis centrais para avaliação em larga escala no contexto das políticas educacionais nem da articulação da educação escolar com relação ao movimento do capitalismo como forma de disciplinar a vida social e produtiva dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não foi ao acaso que as reformas do Estado e da educação possuíram relações comuns com as necessidades e o conjunto de relações capitalistas expressas no seu gerencialismo e no ativismo das frações do capital na órbita da política pública. A chegada da política de avaliação em larga escala no município de Florianópolis seguiu este mesmo movimento, conforme veremos no capítulo seguinte.

2.2 A CHEGADA DA POLÍTICA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

O fenômeno das avaliações em larga escala nacionais como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil tem ressonado na RME desde que iniciaram, tanto pela sua aplicação nas escolas da rede, quanto pela criação, em 2007, de um instrumento próprio de avaliação externa: a Prova Floripa (PF).

Oliveira (2011), que pesquisou as implicações da Prova Brasil na formação continuada dos professores da RME, afirma que em seu início a PF não se apresentou de maneira regular e

uniforme, apresentando variações com relação a seu formato³⁴ desde a sua criação em 2007³⁵.

A sistemática da “Prova Floripa” tem variado a cada edição, o que impede a construção de uma linha histórica. Na edição de 2007, a avaliação ocorreu no mês de outubro, com 9855 estudantes de 1º ano, 2ª, 3ª, 4ª e 8ª séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na edição de 2008, realizada no mês de julho, 9667 alunos de 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries fizeram a avaliação, que nessa edição contemplava todas as disciplinas do currículo. Na edição de 2009 da Prova Floripa, realizada no mês de novembro, foram avaliados quase oito mil estudantes do 3º ano, 5ª, 6ª e 7ª séries.

³⁴Anjos (2013, p.118), com base em sua pesquisa, traz um histórico sobre os diversos formatos assumidos pela Prova Floripa e, inclusive, expõe os argumentos apresentados para que a implementação da Prova Floripa, a partir de sua segunda edição, não fique restrita às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como fora na primeira edição e é comumente utilizado pelas redes de ensino que possuem sistema próprio de avaliações externas: “No Plano Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2009) encontra-se o objetivo de valorizar e garantir um novo paradigma curricular que possibilite relações interdisciplinares, ou seja, que conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações, envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma delas (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 29). No documento Tiro de Metas – Segundo Tempo, a SME aponta como objetivo maior, tendo como referência a LDB 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), propiciar formação básica com condições de aprendizagem, além de promover o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; desenvolver a formação e o assessoramento nas diversas áreas do conhecimento, tendo como meta a verificação da operacionalização e aplicabilidade dos seus conteúdos essenciais, no cotidiano escolar, incluindo os temas transversais, conforme as políticas da SME e as necessidades da unidade educacional, por região (FLORIANÓPOLIS, 2008).”

³⁵Em sua primeira edição, em 2007, a Prova Floripa, apresentava questões abertas e a correção das mesmas era feita internamente na escola por comissões de professores dos anos iniciais e das disciplinas avaliadas.

A avaliação destinada aos estudantes do 3º ano era de alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. As provas destinadas aos estudantes das 5ª, 6ª e 7ª séries abrangiam, assim como na edição de 2008, todas as disciplinas do currículo (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

No ano de 2010, em virtude de estar sendo feito um estudo para aperfeiçoamento do sistema para trabalhar com os dados da PF, a avaliação não ocorreu. Em compensação, em 2011, ocorreram duas edições, sendo uma delas segundo Anjos (2013) obtendo uma participação de 15.679 alunos, ou seja, “[...] quase 100% comparado com o número de matriculados em 2012 que era de 15.731[...]”.

Nos anos subsequentes a Prova Floripa alcança 15.800 estudantes em 2012 do 1º ao 4º ano e da 5ª a 8ª série e 13.293 estudantes avaliados em 2013 em todos os anos do Ensino Fundamental de nove anos, além de mais três turmas do Ensino Fundamental de oito anos.

Em 2014, após o contrato de empréstimo da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³⁶, a Prova Floripa inicia um processo de profundas modificações. Em razão do estipulado no contrato de parceria BID-PMF, abriu-se licitação e contratou-se o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para realizar a elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa. Apesar de cobrir todos os componentes curriculares, o CAEd/UFJF teria enfoque nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e teria vigência por cinco anos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), de modo a avaliar todo o contingente de alunos dos nove anos do Ensino Fundamental.

Nessa seara de discussão, Freitas (2014, p. 1095) diz que

O controle e a padronização dos conteúdos e métodos já podem ser observados e estão manifestos na intensificação dos processos de

³⁶O contrato de empréstimo do BID com a PMF foi no valor de US\$ 58.860.220,00 (cinquenta e oito milhões, oitocentos e sessenta mil, duzentos e vinte dólares estadunidenses) e é discutido no capítulo 3 dessa dissertação.

apostilamento (ADRIÃO et al, 2009) e pela contratação de empresas de consultoria, a título de melhorar índices do Ideb, portanto em sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas.

Em 2015, a novidade fica por conta da incorporação da metodologia da TRI na elaboração dos itens, testes e na divulgação dos resultados da Prova Floripa. Em 2016, a experiência com a TRI se repete, incluindo a realização de oficinas de divulgação e apropriação de resultados da avaliação para os trabalhadores da RME, através do programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 2017³⁷ não houve realização da Prova Floripa, com a alegação que o contrato havia sido suspenso pela SME.

Nos anos de realização da Prova Floripa sob a tutela do CAEd/UFJF, os dados com relação a participação dos estudantes nos traz um pouco de subsídio de como foi a resistência do magistério municipal frente as mudanças advindas das implementações realizadas pela empresa contratada, conforme demonstrado no quadro 2:

Quadro 2 – Participação Estudantil na Prova Floripa (2014- 2016)

Ano	Participação de estudantes (%)
2014	83,3%
2015	84,4%
2016 ³⁸	42,6%

Fonte: CAED (2018)

Retomando a discussão de Freitas (2014), outro fato que permeou o entorno da Prova Floripa foi a política de apostilamento.

³⁷Não foi encontrado nenhum documento que trate da suspensão do contrato CAEd-PMF, apesar de ser informação que circula entre as direções das escolas da RME. Não se tem informação oficial nenhuma a respeito da suspensão, nem tampouco sobre o valor já pago pela contratação da CAEd/UFJF no processo licitatório para cinco anos de serviço, sendo que só fora realizado três.

³⁸O número baixo de participação estudantil na Prova Floripa se deve ao posicionamento tirado pelos trabalhadores da RME de boicotar a Prova Floripa em assembleia do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) no dia 19 de outubro de 2016.

Indo à literatura, vamos encontrar que Anjos (2013) atrelará a concepção que permeia esta política de avaliação em larga escala a um Estado gerenciador e regulador, que atende a uma agenda global, tendo no setor empresarial um forte guia dessas propostas. No que se refere à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a pesquisadora evidencia o quanto a política de ALE pode ter caráter privatista, trazendo o exemplo da política de apostilamento:

Em Florianópolis, a política de avaliação adotada pela RME tem na parceria público-privada sua principal organizadora, sendo tal tarefa exercida desde 2010 pelo Instituto UniBrasil, por meio do Sistema Educacional UniBrasil (SEU), que teve sua nomenclatura alterada para Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). Esse sistema privado de ensino foi implantado na RME de Florianópolis, que passou a utilizar, em algumas unidades escolares, as apostilas elaboradas pelo instituto (ANJOS, 2013, p.122).

Além das constatações de ANJOS (2013) a partir de nosso estudo constatamos a participação ativa da burguesia interna na mesa de negociação da política educacional, com base em seu expresso interesse de classe, e não, simplesmente, atendendo, de forma passiva, a demanda de uma agenda global. Tal evidência é o próprio exemplo do material apostilado trazido pela autora e, também, por Frutuoso (2014), que analisou o processo de implantação do sistema apostilado na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, procurando traçar relações com o controle e a desqualificação do trabalho do professor.

A adoção do material apostilado na rede relacionou-se aparentemente com a busca por melhores índices no IDEB, porém não por acaso o que prevalece são as parcerias público-privadas, como por exemplo a adoção do material apostilado que começou a ser adotado na RME de Florianópolis dois anos depois da criação de seu próprio sistema de avaliação. Ainda no mesmo ano a SME contratou a empresa Meritt para a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala como aborda Frutuoso (2014, p.96):

Avaliações como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Prova Floripa, e a divulgação de seus resultados por meio da mídia e dos

órgãos governamentais, como indicadores de qualidade na educação, vêm disseminando consensos em torno da avaliação por resultados e constituindo uma maior pressão sobre os professores, responsabilizando-os diretamente pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos.

No gancho dessa pressão e responsabilização sobre os professores, Santos (2013) analisa as políticas educacionais vigentes no município de Florianópolis, no período 2005-2012, verificando de que forma repercutiram na intensificação do trabalho dos professores da rede. Trabalhando com as categorias gestão por resultados, aumento do ritmo e velocidade, *accountability*, alongamento da jornada e acúmulo de atividades, reconversão do trabalho docente a partir das novas demandas apresentadas ao trabalho docente em decorrência das mudanças econômicas, Santos (2013, p. 175) assinala, a partir de sua pesquisa empírica baseada em entrevistas e com a documentação local e dos organismos internacionais, que

[...] a realização da Prova Flóripa apontam para o controle e a avaliação do trabalho docente por meio das avaliações em larga escala. O professor é submetido a um diagnóstico, o que por vezes se converte numa “internalização” da cobrança.

A partir da compreensão de Estado Ampliado, conforme BUCI-GLUCKSMANN (1980), verificamos que esta internalização da cobrança a que remete Santos (2013) constituiu e constitui-se no *modus operandi* que as organizações da sociedade civil, sob o âmbito das parcerias público-privadas, buscam influenciar diretamente na agenda educacional do país, inclusive por dentro do aparelho de Estado com aparência de demandas coletivas e desprovidas de interesses de classe, como no caso do TPE. Usa-se o argumento de ser um pacto para solucionar a baixa qualidade da educação brasileira, quando em sua essência o capital “[...] aprisiona em concepções estreitas o que vem a ser a ‘qualidade da educação’, traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo a nível global” (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 9)

De tal modo, a literatura aponta que a chegada da avaliação em larga escala na RME, acompanha o movimento de financeirização do capitalismo contemporâneo, seja através da contratação de empréstimos, como na parceria PMF-BID, ou nas parcerias público-privada, que permitiram a contratação de consultorias e serviços, como o de apostilamento na RME. Nessa direção, a política de avaliação em larga escala, seja nacionalmente ou localmente na RME, explicita o seu projeto de classe burguês enquanto política pública. Forjam-se cuidados para uma pretensa qualidade da educação para dar centralidade nos resultados das avaliações, mantendo a ótica gerencialista, consoante com a Reforma do aparelho de Estado brasileiro e, principalmente, com as necessidade do movimento do capitalismo em nível global, na abertura de nichos de mercado e intensificação nos processos de trabalho.

3. O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E A CONTRATAÇÃO DAS ASSESSORIAS EXTERNAS

Como já apontamos anteriormente, após contato com a literatura e apresentação do contexto que permite a chegada da avaliação em larga escala na RME, a reestruturação produtiva do capital ganha a capilaridade necessária a partir das funcionalidades desempenhadas pelo aparelho de Estado. No que tange a RME de Florianópolis é verificada a tendência ao desmonte da carreira do magistério municipal, que possuem seu aprofundamento a partir das novas parcerias realizadas pela PMF.

As parcerias público-privadas na educação aprofundaram-se no município durante as gestões 2005-2008 e 2009-2012 com Dário Berger (PMDB) e 2013-2016 com Cesar Souza Jr (PSD) através de parcerias com assessorias educacionais, apostilamento do material didático, formações continuada e, em especial, com o contrato de empréstimo com o BID no ano de 2013. Tendo suas justificativas apoiadas na expansão e melhoria da educação municipal, essas parcerias concretizaram a abertura de novos nichos de mercado para a burguesia interna e externa capturarem o recurso público da educação.

Assim, a partir de uma análise documental referenciada em Evangelista e Shiroma (2015) pretendemos evidenciar as intencionalidades destes documentos, identificando a finalidade com que foram produzidos, o período e o contexto educacional em que se encontrava, suas ideologias e os agentes que operaram a política, tanto no âmbito do aparelho de Estado como nos organismos privados analisados. Em um primeiro momento, no presente capítulo, organizaremos nosso texto de modo a analisar um *corpus* documental mais abrangente acerca da fonte de financiamento da política de avaliação em larga escala no município de Florianópolis, que é o contrato de empréstimo do BID com a PMF e a contratação do CAEd/UFJF como assessoria externa para formulação de todo o envolvimento à Prova Floripa, em especial com sua elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa. Nosso intuito é trazer materialidade empírica acerca das estratégias para abertura de novos nichos de mercado viabilizadas a partir de nosso objeto de pesquisa, bem como a localização dos agentes do aparelho de Estado na

conjuntura e as conexões com os sujeitos que operacionalizam a política em outros aparelhos privados de hegemonia do capital.

3.1 O INÍCIO DA PARCERIA BID-PMF: O *PROYETO DE EXPANSIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN FLORIANÓPOLIS*

O primeiro documento selecionado refere-se ao *Proyecto de Expansión Y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis*(PEA)³⁹, que estabelece as intenções e condições, negociadas desde 2010, para firmar o contrato de empréstimo da PMF com o BID, sancionado através da Lei Complementar 433/2012 (FLORIANÓPOLIS, 2012). Estruturado em quatro componentes – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa; Melhoria da Qualidade da Educação; Gestão, Monitoramento e Avaliação; e Administração do Programa – o projeto que vai apresentar um conjunto de diagnósticos, justificativas e objetivos para sua implantação com o slogan da melhoria da “qualidade da educação”, trará novas implicações para o trabalho dos professores da rede, bem como evidenciarão as novas funcionalidades atribuídas a Prova Floripa.

O BID, banco que financiou o PEA, é uma organização financeira criada em 1959 no contexto da Guerra Fria⁴⁰ e do acordo de Bretton Woods⁴¹, com sede em Washington (EUA). A principal

³⁹Informamos que o PEA (que em sua tradução: “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental em Florianópolis”) está organizado no idioma espanhol e que toda citação utilizada neste texto foi apoiada em tradução de nossa própria autoria.

⁴⁰Guerra Fria foi a denominação do conflito entre Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), demarcado pelo período entre o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da URSS (1991). O conflito recebeu este nome devido a nenhum dos países implicados envolver-se em conflito físico com o outro, mas sim na defesa de duas posições de organização societária divergentes: EUA defendendo o capitalismo e a URSS defendendo o socialismo. Cf. Montañó; Duriguetto, 2011.

⁴¹Montañó e Duriguetto (2011, p. 152) apresentam que com o intuito regular a nova ordem mundial, no período pós 2ª Guerra Mundial, o acordo de Bretton Woods foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer as regras para as relações comerciais financeiras entre 44 nações aliadas (incluindo o Brasil como membro fundador) que estiveram presentes na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Cria-se a partir

finalidade da instituição, de acordo com Montañó e Duriguetto (2010, p. 153), é financiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, além de promover integração comercial regional na América Latina e no Caribe, de acordo com suas normas e ressalvas. Segundo Melgarejo (2017, p.26):

Para tornar-se membro regional do Banco, um país deve pertencer à Organização dos Estados Americanos (OEA) e um país que almeje ser membro não regional deve estar ligado ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Em ambos os casos se exige a compra de ações do Capital Ordinário e uma contribuição ao Fundo de Operações Especiais⁴² e somente os membros mutuários podem solicitar empréstimo⁴³ (BID, 2015a). De seus 48 membros, 22 são não mutuários⁴⁴, mas têm poder de voto na Assembleia de Governadores e participam da Diretoria Executiva. O país que adquira ações do Banco pode participar das instâncias deliberativas, receber informações sobre

desse acordo instituições financeiras e organizações internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que mais tarde seria o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, inclusive o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que estaremos investigando a partir do contrato com a PMF.

⁴²“Enquanto o capital ordinário é utilizado para a viabilização dos empréstimos, o fundo para operações especiais é utilizado para realizar ações nos países com maior dificuldade econômica segundo uma escala elaborada pelo BID. Podem ser oferecidos empréstimos subsidiados e alívio da dívida com o Banco. Hoje, são classificados como beneficiários deste fundo: Bolívia, Guiana, Honduras, Nicarágua, Haiti, Guatemala e Paraguai” (MELGAREJO, 2017, p.27, *nota do autor*).

⁴³“São membros mutuários a Argentina, Bahamas, Barbados, Brasil, Chile, México, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela, Belize, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Suriname” (MELGAREJO, 2017, p.27, *nota do autor*).

⁴⁴“Aqueles que não podem contrair empréstimos. São membros não mutuários do BID: Estados Unidos, Canadá, Japão, Israel, Coreia do Norte, China, Alemanha, Áustria, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Finlândia, França, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça” (MELGAREJO, 2017, p.27, *nota do autor*).

projetos e atividades, além de possibilitar que as empresas de seu território participem das licitações e outras formas de contratação advindas dos projetos do BID.

Retornando ao PEA, o slogan de “qualidade da educação”, assim como fora visto na literatura, no capítulo anterior, é a adjetivação que permeia todo o projeto do BID. Nesse sentido concordamos com Anjos (2013, p. 45) que

A política de avaliação externa da educação dá o ‘certificado’ de qualidade necessária ao mercado, para o qual a maioria da população não precisa de conhecimento além do necessário para decifrar os códigos da modernidade que atendam às necessidades básicas de aprendizagem ditadas pelo capitalismo — isso no que se refere às escolas públicas, neste caso, as escolas da rede.

Em sua materialidade, melhorar os indicadores de desempenho escolar através do IDEB e PISA são tomadas como a métrica atribuída pelo capital financeiro, na figura do BID, para esse projeto em seu componente 2 (Melhoria da Qualidade da Educação). Com relação a dificuldades dos estudantes avaliados em resolver problemas básicos devido ao nível de proficiência aferido por estes instrumentos, os rebatimentos no trabalho docente, com relação a sua formação, são vistos no diagnóstico do próprio PEA:

[...] embora haja um corpo de professores com um bom nível de formação, 68,7% com alguma especialização, além da formação inicial, e 10% com mestrado, os dados mascaram problemas de desempenho: apenas 22,4% e 14,2% dos alunos alcançaram um nível adequado de aprendizagem em português e em matemática de acordo com a Prova Brasil de 2010. Ao analisarmos por escola, 91% dos mesmos alunos apresentam pontuações médias em português inferiores às consideradas adequadas (BID, 2012, p. 4, *nota nossa*).

Trazendo informações que o nível de formação docente nada auxiliam para resolver a problemática da qualidade da

educação do município, inclusive abrindo brechas para o prosseguimento de novas expropriações ao trabalho docente, como a retirada da licença para formação⁴⁵, uma vez que a mesma não estaria apresentando resultados satisfatórios para a aprendizagem dos alunos. Ora, se em Marx (2017, p. 245), temos que “O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico[...]” é lógico supor que a solução a ser engendrada para os baixos resultados, não passem pela possibilidade de formação em pós-graduação, mas sim uma formação que seja aligeirada e em serviço, inclusive como forma de reduzir o valor pago pela força de trabalho dos professores da RME. Assim, o BID apresenta que para a formação dos professores da rede:

[...] é necessário reforçar os insumos críticos para melhorar a qualidade de aprendizagens: (i) professores: reconhecido como o recurso mais importante, é preciso melhorar a seleção, contratação e treinamento para atender a essa nova demanda, além da necessidade de fortalecer os processos de acompanhamento de (*coaching*) todo o corpo docente [...] (BID, 2012, p. 4)

Mais especificamente com relação a contratação de professores, o item 1.12 referente ao mesmo Componente 2 do PEA trata que o objetivo é a

[...] revisão do processo de seleção e contratação de professores, incorporando módulos de prática docente nos concursos, bem como a revisão do período de estágio pelo qual passam os professores contratados [...]” (BID, 2012, p.7).

⁴⁵De acordo com o decreto nº 12674/2014 que regulamenta o artigo 117 da Lei Complementar CMF nº 63/2003, a PMF concede aos professores da rede, “[...]mediante concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor. [...]” (PMF, 2014, p.1)

Em outras palavras, já em 2012 era apresentado a tendência de ataque a carreira docente materializado em 2018 na gestão Gean Loureiro⁴⁶, ao deixar o ponto em aberto para se rever o processo de seleção e contratação de professores⁴⁷, como através das OSs⁴⁸, buscando-se copiar o modelo estadunidense das *Charter Schools*⁴⁹, que força uma ampliação de trabalho produtivo,

⁴⁶Com o pretexto da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a Câmara Municipal de Florianópolis (CMF) aprovou a lei 10.372/2018 de Gean Loureiro, autorizando o município a contratar Organizações Sociais para gerir creches escolares e Unidades de Pronto Atendimento (UPA), principalmente com relação a contratação dos trabalhadores que teriam contrato de trabalho diferenciado dos demais servidores, em igual função no município. Em resposta e resistência ao ataque ao serviço público, o SINTRASEM e os trabalhadores municipais (da educação, saúde, coleta de lixo etc) permaneceram em greve por 30 dias greve, do dia 11 de abril de 2018 até o dia 11 de maio de 2018. O poder executivo não recuou na contratação das OSs, entretanto até o fechamento desse texto está se buscando outras táticas para reverter a aprovação dessa lei, como a coleta de assinaturas para dar entrada em um projeto de lei de iniciativa popular na CMF.

⁴⁷No item 1.12 referente ao Componente 2 do PEA diz que objetivo é a: [...] revisão do processo de seleção e contratação de professores, incorporando módulos de prática docente nos concursos, bem como a revisão do período de estágio pelo qual passam os professores contratados [...]” (BID, 2012, p.7).

⁴⁸As Organizações Sociais (OSs) vem sendo, reiteradamente, um recurso das instituições capitalistas para “solucionar” os problemas educacionais brasileiros, bem como possibilitar abertura de novos nichos de mercado e a terceirização na contratação de professores. Em seu editorial de 18/08/2017, o jornal A Folha de S. Paulo escracha a posição do capital, inclusive apresentando uma contradição acerca da autonomia docente: “Para enveredar num rumo virtuoso, a educação nacional precisa de providências mais básicas, como garantir ênfase a português e matemática na base curricular nacional, dar autonomia a professores e diretores e facilitar a demissão dos piores, além de fechar as escolas ruins ou entregá-las para a gestão de organizações sociais”.

⁴⁹As *Charter Schools* são as escolas do modelo estadunidense de educação que possuem sua gestão entregue a iniciativa privada em virtude dos baixos resultados educacionais. Essas escolas ainda são consideradas públicas, em virtude do financiamento estatal, caracterizando por uma agudizada captura do recurso público da educação para a iniciativa privada.

como apontando-se para a figura do *coaching*⁵⁰ como sendo o responsável por fazer o treinamento dos professores em serviço. Particularmente com relação as OSs no município, vê-se a tentativa de transformar a educação em serviço e, assim, transformar o trabalho do professor em trabalho produtivo de valor. Com relação ao *coaching*, esse processo não é exclusivo da PMF, como vemos na pesquisa de Brito (2016) na SME de Curitiba-PR, relatando que nos encontros realizados com o *coaching* educacional na referida rede é colocado que o intuito é aperfeiçoar e expandir as competências do professor, com especial atenção para as áreas sócio-emocionais como na atuação motivacional, comunicação, empenho para mudança e proatividade.

Nesse sentido, quando o PEA procura sistematizar melhor objetivos e custos de cada componente, deixa claro que o treinamento e qualificação dos profissionais, bem como a implantação de um sistema de *coaching* para os professores deverão ser utilizados prioritariamente para aqueles que estão no estágio probatório⁵¹, com ênfase em melhorar as habilidades em sala de aula e treinamentos específicos de cada nível de ensino. Em ambos os casos (*coaching* e treinamento) suas ações serão alimentadas pelos resultados e recomendações de novos sistemas de monitoramento.

Os novos sistemas de monitoramento aparecem no projeto a partir do item de diagnóstico intitulado “Monitoramento e Avaliação”, pertencentes ao componente 3 do PEA. Inclusive, é

⁵⁰Segundo Brito (2016, p.71): “O termo *coaching* apareceu pela primeira vez na era medieval, com a figura do cocheiro, o homem que conduzia a carruagem (coche) para algum lado. Os cocheiros também eram especialistas em treinar os cavalos, para que estes puxassem os coches. Depois a sua interpretação foi designada para definir o tutor particular que treina cantores, atletas, atores. Coaching vem da palavra inglesa coach que significa treinador.”

⁵¹Inicialmente é previsto pelo Regulamento Operativo do PEA que o sistema de assistência técnica a professores (*coaching*) seja ofertado a 1400 profissionais que atuam em sala de aula, ao longo de três anos do projeto, bem como **todos** os novos profissionais a serem contratados para ocupar novas vagas de docentes na rede. Entendemos que essa medida é estratégica para permitir a demissão dos professores que não se adaptarem, e sobretudo para evitar que os mesmos se organizem com o coletivo escolar antes de passarem pela formação.

neste item que surge pela primeira vez as funcionalidades da Prova Floripa.

O EF, além da prova Brasil, conta com uma poderosa ferramenta para avaliar o desempenho dos estudantes: a Prova Floripa, que acontece anualmente, abrange todos os anos do nível de ensino com foco em português e matemática, mas também abrangendo temas de outras disciplinas (BID, 2012, p.6).

Entretanto, novamente sob o argumento da ineficiência dos processos internos para justificar a contratação de assessorias externas, é apontado que essa ferramenta (Prova Floripa) tem sido mal aproveitada pela rede, enquanto uso para a melhoria da gestão a nível escolar e para o trabalho docente na própria sala de aula, indicando que:

Dado o desenho e estratégia de auto-aplicação, os resultados não permitem comparação entre escolas [...] trazendo um baixo aproveitamento das potencialidades que tem para orientar ações de monitoramento, apoio à rede e na capacitação de professores: a SME concentrou esforços no desenho e aplicação da prova, em detrimento de ações mais estratégicas mencionadas acima para melhoria da gestão nos níveis da escola e da sala de aula (BID, 2012, p. 6).

Até então, como demonstra o próprio diagnóstico, a existência de um sistema próprio de avaliação em larga escala na rede já demandava um sobretrabalho⁵² para os professores que a formulavam e, inclusive produzia-se o consenso de que a mesma funcionaria para trazer melhorias para o trabalho pedagógico em sala de aula. Entretanto, com PEA essa relação se aprofunda, demonstrando nesse diagnóstico uma dupla face em defesa dos interesses do capital na rede municipal da educação:

⁵²Anteriormente ao contrato da parceria BID-PMF os professores de sala além de lecionar as aulas da sua respectiva disciplina e participar das formações continuada da rede, eram os responsáveis por preparar os estudantes para a Prova Floripa e, também, eram os responsáveis pela sua aplicação.

padronização e estímulo a competição e a meritocracia, entre escolas, estudantes e professores da rede, a partir da comparação de resultados entre as escolas da rede, bem como influir diretamente no trabalho docente a partir das ações de monitoramento e de capacitação de professores que visam dirigir o que e como os professores trabalham, retirando por completo sua autonomia⁵³ em sala de aula. Inclusive no diagnóstico 1.8 do PEA é informado que os sistemas de informática da SME são desintegrados e, que caso ajustados devidamente, poderiam permitir um maior “[...] diálogo com indicadores de desempenho e seu uso como ferramenta de gestão do processo de aprendizagem, objetivo primordial da SME.” (BID, 2012, p. 6).

Detalhando mais seus objetivos, no item 1.13 do PEA, aparece expresso qual é o caminho para melhorar a prova Floripa, com relação a seu processamento, aplicação, análise e uso dos resultados. Além do que já citamos, é deixado explícito que os seus resultados deverão subsidiar o conteúdo para os treinamentos / capacitações dos professores, a partir da contratação de um serviço externo⁵⁴ à rede que focalizará os esforços sobre o monitoramento e análise dos resultados.

Com o anúncio de um slogan de que: “[...] haverá uma estreita ligação entre estas atividades de monitoramento e as de treinamento [...]” (BID, 2012, p.8) o projeto do BID prepara o terreno para criar uma segunda formação para o professor, agora

⁵³Autonomia é um daqueles conceitos “gelatinosos” que, talvez, sem a devida mediação pode nos levar a defender as políticas do capital em nossas táticas de luta na defesa da educação pública. Em uma conjuntura de ataques a educação, com projetos de Escola Sem Partido, Reforma do Ensino Médio, reestruturação dos planos de carreira dos professores das redes e aprovação da Base Nacional Comum Curricular, através de um forte ativismo burguês nas suas formulações, a bandeira que defendemos não é aquela defendida pelo capital que vem a “ampliação da autonomia”, escoradas em políticas de responsabilização e culpabilização dos sujeitos envolvidos, mas sim de que o professor, em sua atuação de sala de aula, tenha a autonomia para pensar seu planejamento curricular, avaliações e demais momentos pedagógicos.

⁵⁴Os serviços externos relacionados a esse projeto são os de contratação assessorias para revisão do Plano de Carreira do Magistério e para aplicação e análise de dados da Prova Floripa ao longo de 4 anos de execução do programa. Exploramos as contratações externas na seção 3.2 desse texto.

em serviço e de carácter muito mais instrumental e utilitarista aos interesses capitalistas, contribuindo para sua desintelectualização⁵⁵ enquanto docente. As políticas de responsabilização e *accountability*, consonantes com as vistas no capítulo anterior, também tornam-se factíveis quando afirma-se que “[...] um novo desenho e melhora dos mecanismos de retroalimentação da Prova Floripa, [...] permitirá implementar ações de políticas baseadas nos problemas detectados por esses sistemas e orientar melhor as ações de capacitação.” (BID, 2012, p.9).

Em consonância com o recurso metodológico do Estado Ampliado, que lançamos mão no capítulo 2, fica expresso no item 2.6 do PEA o apontamento para a necessidade de uma gestão coordenada e coesa entre todas as direções envolvidas no programa para com os interesses do projeto, de modo que: “[...] estabeleçam rotinas de consenso, planificação e monitoramento das ações do programa [...]” (BID, 2012, p.11). Sobre esses interesses e as rotinas de consenso, concordamos com Iasi (2014, p. 93), quando: “O que parece ficar evidente é que o Estado, como a matriz marxiana já afirmava, se funda necessariamente em um interesse particular de classe que está obrigado a apresentar-se como se fosse universal [...]”, e nesse sentido ter nos quadros da própria SME e da RME os agentes para implementar a política do BID, torna-se fundamental para possibilitar sua maior capilarização.

Ainda sobre esse processo de desintelectualização docente, temos nova materialidade quando são apresentados no projeto os planos de ação para sua implantação. Demonstra-se como as ações de monitoramento, anteriormente descritas com relação a Prova Floripa, possibilitarão a assessoria de professores com a figura do *coaching* atuar na rede:

[...] Dessa avaliação aproveitará a necessidade da implementação em fases da iniciativa de assessoria de professores. A

⁵⁵Compreendemos que ao ter definido os conteúdos de sala de aula, a partir dos resultados das avaliações em larga escala da rede, as quais são formuladas externamente à rede, contribui-se para um processo de esvaziamento do trabalho intelectual do professor, ao retirar-lhe a possibilidade formulação e interpretação crítica dos processos inerentes ao trabalho pedagógico.

ordem em que as escolas serão interpostas será aleatória; Todos os docentes pertencentes a uma mesma escola receberão a assessoria, ao qual em princípio, estará baseado na informação proveniente da primeira etapa do ciclo escolar da Prova Floripa. Instrumentos adicionais de diagnóstico de alfabetização e matemática serão considerados, **assim como instrumentos diagnósticos de práticas de aula.** Adicionalmente, se explorará a possibilidade de incluir nas análises escolas com características similares, ainda que pertencentes a outros municípios, com o objetivo de utilizá-las como grupo de comparação, não experimentais, quando a etapa experimental houver concluído (BID, 2012, p.15, grifo nosso).

No texto do projeto evidencia-se que será a partir dos resultados e informações da Prova Floripa que os professores, não só estarão submetidas a assessoria docente na figura do *coaching*, mas também sob a vigilância desses “novos instrumentos de práticas de aula”, deixando em aberto para políticas de punição e responsabilização do trabalho docente. O Regulamento Operativo do PEA (BID, 2012a) esmiúça esse processo ao trazer que o serviço será alimentado com os dados do Sistema de Gestão da RME e com isso prevendo que os professores recebam uma avaliação do seu desempenho em sala de aula e “[...] instruções para aprimorá-lo, a partir da observação *in loco* ou de gravações (vídeo) feitas nas unidades educativas e enviadas para a SME.” (BID, 2012a, p.15)”.

Outra forma de ataque ao trabalho docente torna-se possível ao ser apontado a possibilidade de se adquirir materiais didático-pedagógicos que assegurem o cumprimento de metas de aprendizagem a partir das novas diretrizes curriculares (emanadas da Prova Floripa e seus resultados). A organização didático-pedagógica na forma de apostilamento, como vimos em Frutuoso (2014)⁵⁶, já foi uma forma de privatização da SME e, mostrou-se

⁵⁶O SEFE (Sistema Educacional Família Escola) pesquisado por Frutuoso (2014).

uma potencial forma para criação de nicho de mercado para a captura do recurso público pela iniciativa privada.

O projeto do BID para o município de Florianópolis coloca a iminência de um conjunto de ataques aos trabalhadores da RME, desde a sua contratação, formação em serviço até o cotidiano das atividades desenvolvidas em sala de aula. É sinalizado para este um conjunto de possibilidade de prescrições que levam ao controle do seu trabalho, a retirada de sua autonomia e a diminuição dos seus direitos, quando indicada a reformulação na carreira. O monitoramento e a responsabilização transfiguram o trabalho docente que passa a ser a principal conexão para o funcionamento do projeto do capital financeiro nas escolas da rede, que, em última instância, é a criação das condições para que o investimento inicial aplicado pelo BID tenha suas condições de retorno acrescido de seus rendimentos ao final do contrato.

3.2 A LEI E AS ASSESSORIAS EXTERNAS

A Lei Complementar nº 433/2012 é o instrumento jurídico que autoriza o poder executivo municipal de Florianópolis a contratar o empréstimo financeiro com o BID para o financiamento do PEA. Em um conjunto de contrapartidas e condições para desembolso, descritos no PEA e no seu Regulamento Operativo, efetiva-se, por força da lei, a captura do recurso público do município através do engodo criado pelo capital de um pretense investimento na educação municipal.

É importante registrar que para além das obrigações de quitação do débito com o BID, é colocado à PMF a contrapartida de um valor superior ao do empréstimo contratado com o banco. Assim, enquanto o BID empresta US\$ 58.860.000,00 (cinquenta e oito milhões, oitocentos e sessenta mil dólares norte-americanos), a PMF deve disponibilizar o equivalente a US\$ 59.570.000,00 (cinquenta e nove milhões, quinhentos e setenta mil dólares norte-americanos). Em outras palavras, é nesse sentido que o Estado desempenha as funções financeiras de fonte de crédito para o capital, entregando milionárias quantias do fundo público para o projeto “alheio”, porém permitindo que se assuma a face humanizadora do capital de que estaria se investindo na qualidade da educação pública municipal.

Além do valor de contrapartida, são colocadas três medidas (BID, 2012a, p.23) como condição para o primeiro desembolso do

projeto: i) a constituição formal de Assessoria Especial de Coordenação do Programa e designação de seus membros, que terão a função de ser o principal interlocutor com o BID; ii) entrada em vigência do Regulamento Operativo, que trata das condições e especificidades do PEA; iii) Adaptação do sistema financeiro-contábil da PMF para atender aos requisitos de administração de recursos e prestação de contas ao Banco. Em síntese, as condições impostas pelo Banco denotam não só as garantias para o seu ressarcimento, mas a condição de ter o controle das ações envolvidas na execução do PEA, desde operacionais até financeiras, garantindo assim o acúmulo de capital por parte da instituição financeira.

Retornando ao nosso objeto de estudo, no que tange a Prova Floripa e de acordo com o Regulamento Operativo do PEA, é visto que:

O Programa permitirá à SME contratar externamente a revisão, a elaboração, a aplicação e análise das provas do sistema municipal de avaliação do desempenho escolar no EF, chamado de Prova Floripa. Atualmente, essas provas são elaboradas e aplicadas por servidores da própria SME e, como são realizadas duas vezes por ano, acabam tomando praticamente todo o tempo da equipe responsável pela supervisão e avaliação da rede. Com a contratação externa desses serviços, essa equipe poderá se concentrar mais na avaliação dos resultados da Prova e na implantação de uma devolutiva mais eficaz às escolas – gestores e docentes, permitindo, assim, uma utilização também mais eficaz desse instrumento. Para tanto, o componente financiará também uma capacitação em Monitoramento e Avaliação, incluindo Análise de Dados, para ao menos 10 profissionais da SME (BID, 2012a, p. 18).

Com a justificativa de que a contratação de um serviço externo para elaboração, aplicação e análise da Prova Floripa, é feita para desresponsabilizar o professor com relação a essas obrigações e, assim, deixá-lo mais “livre” para pensar nas devolutivas da prova, a sua intenção é criar um novo nicho de mercado e abrir entrada para novos serviços privados na rede,

agora na figura das consultorias. O processo licitatório 006/2014 do BID abriu a porta para a contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) através do contrato nº 146/EDUC/BID/2015.

A primeira questão que nos chama atenção nesse processo licitatório é a condição de que essas consultorias sejam exclusivamente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática⁵⁷. Confluindo com o que Freitas (2014a) nos diz de que para o direito à aprendizagem da juventude bastaria “[...] acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática [...]”, escolhe-se estes conhecimentos, a partir de um estreitamento curricular, como sendo os únicos necessários para que os filhos da classe trabalhadora possam se inserir nas novas formas de organização da produção capitalista, sobretudo devido a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, como produtor e exportador de *commodities*.

Atenta-se para um outro ponto na licitação que é o fato que percebermos que o setor do banco envolvido na mesma é o de “*education / training / consulting services*” (educação / treinamento / serviços de consultoria). Mostra-se, assim, que essa condição de treinamento faz parte de uma política do próprio banco para garantir o ideal formativo dos operadores de seus projetos, os quais encontram na política de avaliação em larga escala uma importante aliada.

Com relação aos ocupantes no aparelho de Estado, é possível perceber importantes constatações em diferentes conjunturas. Apesar do projeto ter suas tratativas iniciadas desde 2010 e tornado-se lei na gestão do prefeito Dário Berger (PMDB) em 2012, é a partir da gestão Cesar Souza Jr (PSD), que apresentou-se para o processo eleitoral como uma candidatura de oposição, que ele toma corpo e começa a vigorar e operacionalizar-se com a contratação das assessorias e demais serviços descritos no PEA.

As tramas envolvendo o aparelho de Estado nos demonstram que a candidatura de oposição apresentaria enorme proximidades com o seu antecessor, fato esse que pôde ser

⁵⁷É considerado um nível adequado de aprendizagem para o 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Floripa 275 pontos para Português e 300 para matemática.

percebido com a manutenção de Rodolfo Pinto da Luz⁵⁸ como Secretário Municipal de Educação de uma gestão para outra e, assim caracterizando-o como a expressão de um interesse de classe, independente da legenda partidária. Sobre essa questão Seki et al (2017, p. 37) desenvolve a seguinte hipótese:

Contudo, outra hipótese coloca no centro das negociações o Secretário Municipal de Educação. Não é difícil supor que sua permanência no cargo pode ter a ver com suas vinculações ao BID, à União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), ademais de uma história pregressa como Reitor da UFSC, Secretário Executivo do Ministério da Educação, entre outras posições políticas. Pinto da Luz teria reunido condições para ser um articulador dos interesses do capital de tal

⁵⁸Rodolfo Pinto da Luz, atualmente é filiado ao Partido Social Democrático (PSD) e foi Secretário de Educação do município de Florianópolis de 2005 a 2012 na gestão Dário Berger (PMDB) e reconduzido ao cargo na gestão do Prefeito Cesar Souza Jr (PSD) entre 2012 e 2016. Nas eleições de 2012 vencida por Cesar Souza Jr, Pinto da Luz concorreu ao cargo de vice-prefeito na chapa com Gean Marques Loreiro (PMDB), que era o candidato de situação. Em 2016, concorreu como vice da chapa de Ângela Amin (PP), perdendo a eleição para seu parceiro das eleições anteriores, Gean Loureiro. No ano de 2017, assumiu a Presidência da Fundação Catarinense de Cultura (FCC), ligada ao governo estadual, na gestão Raimundo Colombo (2011 – 2014 e 2015 – 2018). Além dos cargos no aparelho de Estado que foram citados em nosso texto, Pinto da Luz foi Superintendente da Fundação Franklin Cascaes de 2009 a 2012, esteve à frente do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF), Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos mandatos 1984 – 1988, 1996 – 2000 e 200 – 2004, Presidente do Conselho de reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) de 1987 a 1988, Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto nos anos 1993 – 1994, Presidente da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Secretário de Comunicação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME - Nacional). Secretário de Finanças da UNDIME-SC, Presidente da UNDIME-SC no período 2007 – 2013, Presidente da UNDIME – Região Sul, além de ter exercido interinamente os cargos de Ministro da Educação, Secretário Executivo do Ministério da Educação (MEC) e Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

maneira que sua permanência no cargo transcendeu as disputas políticas mais imediatas, como as legendas partidárias.

3.3 A CONTRATAÇÃO DO CAEd/UFJF

Através do processo licitatório do edital 006/2014 do BID, datado de 26 de agosto de 2014 e, a partir de Seleção Baseada na Qualidade e Custo (SBQC), foi previsto a contratação de empresa de assessoria para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa. A empresa selecionada teria como objetivo o enfoque nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para todos os alunos, de todos os anos do Ensino Fundamental nos anos 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

A Universidade Federal de Juíz de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, foi contratada em resposta ao edital através do contrato 146/EDUC/BID/2015, publicada no Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis no dia 01 de abril de 2015 pelo valor de R\$ 3.603.173,59 (três milhões, seiscentos e três mil, cento e setenta e três reais e cinquenta e nove centavos). A duração estipulada para o cumprimento do contrato a partir de sua assinatura foi de 51 meses e foi firmado pelo então Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Pinto da Luz e Júlio Maria Fonseca Chebli⁵⁹, então reitor da UFJF⁶⁰.

⁵⁹O professor Julio Maria Fonseca Chebli, então reitor da UFJF, empossado em 2014, apresentou a sua carta de renúncia aos membros do Conselho Superior da universidade no mesmo ano da assinatura do contrato (16/11/2015). A UFJF desde 2014 vem sendo alvo de ações do Ministério Público Federal por possíveis irregularidades. Houveram denúncias de atos de omissão com relação à perda patrimonial, improbidade administrativa, recebimento de propina e, inclusive, a denúncia e prisão de um ex reitor (Profº Henrique Duque de Miranda Chaves) e 23 mandados de busca e apreensão no campus da universidade.

⁶⁰O atual reitor da UFJF, eleito (2016–2020) após a renúncia de Julio Chebli, é o professor Marcos Vinicius David. Chama-nos atenção dois fatos: o reitor é docente permanente do Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, ao qual é ligado o CAEd, entretanto a sua formação inicial é na área de economia,

Em sua página na internet <<http://www.caed.ufjf.br/>>, o CAEd, que tinha como coordenadora geral a professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira⁶¹ em 2016, é apresentado como uma instituição que atua na elaboração e desenvolvimento de programas das esferas federais, estaduais e municipais de modo a mensurar o rendimento acadêmico de estudantes das escolas públicas. Com relação a natureza dessa instituição, temos dificuldade de delimitar sua classificação, afinal é uma instituição com fins privados que atua no setor público e pertencente a uma universidade pública, o que, a priori, não se enquadraria em nenhuma das classificações estipuladas por Bresser Pereira⁶². O desenvolvimento de suas atividades vai desde a promoção de

fortalecendo nossas hipóteses de que a apreçoada “qualidade da educação” tanto defendida nos documentos do BID e do CAEd é em sua essência uma engenharia pedagógica para garantir a acumulação capitalista.

⁶¹A professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira foi secretária municipal de educação do município de Betim-MG (1982-1986), possui Graduação em Matemática, Mestrado e Doutorado em Educação com pesquisas na área da avaliação da educação básica e nas escalas de proficiência medida por avaliações em larga escala. Ela, além de ser a coordenadora geral do CAEd/UFJF desde 2006, também é a coordenadora da unidade de avaliação da instituição, tendo coordenado diversas experiências de avaliação em larga escala nas redes municipais e estaduais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Amazonas, Rondônia, Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará, Espírito Santo, Acre, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí, Bahia e Paraíba. Em 2014 ela foi indicada para o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e, atualmente, pertence ao Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), que entre seus integrantes tem como presidente o professor Joaquim José Soares Neto (presidente do INEP 2010-2011 e relator da BNCC na Conselho Nacional de Educação), a qual também pertence Maria Helena Guimarães de Castro (Secretaria Executiva do MEC, filiada ao PSDB).

⁶²A natureza jurídica do CAEd apresenta certa imprecisão, a medida em que é uma instituição contratada para um serviço pago, que funciona dentro de uma universidade estatal. Entendemos que com relação a sua forma de propriedade ela não poderia ser pública estatal nem pública não estatal ou privada, bem como a natureza de seu serviço não seria condizente ao núcleo estratégico, nem as atividades exclusivas do Estado ou serviços sociais competitivos (por cobrarem pelo serviço) ou serviços para o mercado.

cursos de formação, qualificação e aprimoramento para os profissionais de educação até no desenvolvimento de softwares, a partir do slogan de “modernizar a gestão educacional”⁶³. Dividido em cinco unidades (Pesquisa, Avaliação, Formação, Sistema de Gestão e Administração), o CAEd, também, oferece apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos pela iniciativa privada, como pela Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro.

Na sua esfera de atuação é mostrado que a instituição atua na realização de avaliações em larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associadas ao desempenho do estudante. É afirmado que o objetivo principal é oferecer dados e informações que possam subsidiar as ações da propaganda melhoria da qualidade da educação e na busca por equidade nas oportunidades educacionais, que também constituem-se na tônica de seus materiais, como veremos no capítulo seguinte.

Conforme indicado na introdução desse texto de dissertação solicitamos no dia 26 de março de 2018 acesso a um conjunto de documentos para a Gerência de Educação Continuada (GEC) da SME de modo a trazer mais elementos acerca de como a Prova Floripa age pedagogicamente no trabalho do professor da RME. Os documentos que solicitamos⁶⁴ foram:

- [...] 1) uma cópia do contrato 146/EDUC/BID/2015 acerca da contratação do CAEd/UFJF pela PMF como assessoria para elaboração e aplicação da Prova Floripa; 2) Documento que ateste o cancelamento ou suspensão da Prova Floripa a partir do ano de 2016; 3) Prestação de contas da CAEd/UFJF com a PMF acerca dos serviços já realizados referente ao contrato 146/EDUC/BID/2015; 4) Tabela contendo os planos de carreira dos

⁶³O slogan da “modernização da gestão educacional” apregoada pelo CAEd é na oferta de cursos de especialização e mestrado profissional na modalidade EAD, bem como no desenvolvimento de tecnologias na área de administração escolar.

⁶⁴Conforme orientação da própria GEC os documentos deveriam ser solicitados através de uma carta de apresentação assinada pelo orientador do pesquisador juntamente com o envio do respectivo projeto de pesquisa.

docentes da rede nos anos de 2007, 2014 e 2017 (D'AGOSTINI; LIMA, 2018, p.2).

Como resposta recebemos a seguinte devolutiva do GEC no dia 29 de março:

[...] Confirmo o recebimento de sua solicitação de campo de pesquisa e esclareço que a Gerência de Educação Continuada (GEC) segue as orientações das Portarias nº 116/2012 e nº 076/2014⁶⁵, sendo responsável pelo acolhimento, análise e encaminhamento para o campo de pesquisa [...] Informo que sua solicitação está sob análise em parceria com a Diretoria de Educação Fundamental e assim que possível lhe darei o retorno. Por tratar-se de pesquisa documental não será necessário enviar parecer do Comitê de Ética" (FLORIANÓPOLIS, 2018a, p.1).

Passados mais de um mês das solicitações feitas, questionamos a GEC acerca dos documentos solicitados e recebemos em 02 de maio a seguinte resposta:

[...] sua solicitação foi encaminhada à diretoria responsável pela documentação que estás requerendo o acesso e estamos aguardando o retorno para retornarmos os encaminhamentos que nos competem, assim que tivermos a resposta sobre a possibilidade da diretoria em questão atender à sua solicitação, entraremos em contato com você (FLORIANÓPOLIS, 2018a, p.1).

Os novos documentos foram solicitados de modo conseguir identificar as condicionantes de prestação de serviço presentes no contrato do CAEd/UFJF com a PMF e possibilitar uma maior conexão com os documentos trabalhados no capítulo seguinte. Com relação ao documento que ateste e justifique a

⁶⁵As orientações das portarias constituem em um conjunto de regras para a realização de pesquisa nas escolas da RME, principalmente no que tange a pesquisa de campo e de natureza quantitativa (que não utilizamos). É tratado também das contrapartidas como integrar o Banco de Dados de Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses da SME.

descontinuidade da Prova Floripa, a sua suspensão ou cancelamento foi apenas escutada pelos corredores das escolas da RME, não sendo encontrado nenhum documento oficial da SME que trate da questão, com suas justificativas, nem tampouco explique o que será feito para ressarcir os cofres públicos do município acerca do valor pago ao CAEd/UFJF acerca da descontinuidade do serviço nas edições 2017 e 2018 (motivo pelo qual solicitamos a prestação de contas do contrato). Solicitamos ainda os Planos de Carreira dos docentes nos anos de 2007 (início da Prova Floripa), 2014 (contratação do CAEd/UFJF) e 2017 (último ano de nossa pesquisa e primeiro sem a Prova Floripa) de modo a verificar se houve alterações na carreira impulsionadas pela política de avaliação em larga escala e possíveis desdobramentos de análise.

Problematizamos a não obtenção da documentação com a hipótese que seja uma posição ativa da SME de obscurecer e dificultar o acesso à informação acerca de uma política pública que paire tantas dúvidas e gerou um forte boicote da categoria em 2016, conforme citado em nosso capítulo 2. Colabora com essa hipótese o fato de muitas colegas em situação similar frente a GEC receberem os documentos solicitados em menos de um mês e o fato de no referido período os servidores municipais terem deflagrado uma greve que durou 30 dias contra o projeto de lei que autorizou o poder executivo a contratar as OSs no município.

Assim, diante da ausência de documentos mais específicos acerca da relação jurídica e econômica estabelecida entre o CAEd e a PMF, buscamos alguns dados que nos chamam atenção e podem nos dar algumas pistas sobre o funcionamento dessa instituição. Por exemplo, em todas as Revistas do Sistema do CAEd que chegaram às escolas da RME é colocado um quadro com os respectivos integrantes de sua coordenação administrativa no referido ano de publicação. Em uma análise sobre estes integrantes com relação a seus cargos vemos que existe uma clara divisão entre os cargos que são de natureza mais técnica, geralmente com profissionais da área de engenharia ou sistemas de informação e os cargos cujos responsáveis atuam operando a política em conexões com o aparelho de Estado e outras organizações.

Entre os cargos de natureza mais técnica, muitos deles ligados inclusive a ex estudantes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação (PPGP), da UFJF,

encontramos as coordenações de Design da Comunicação, Gestão da Informação, Instrumentos de Avaliação, Medidas Educacionais, Monitoramento e Indicadores, Operações de Avaliação e Coordenação de Documentos. Já nos cargos da operacionalização da política é visto, além do cargo de reitor (que é professor do PPGP conforme apontamos nota 58), os cargos Coordenação Geral do CAEd e Coordenação da Unidade Pesquisa que apresentam uma natureza mais política e conexões com outras organizações.

Sobre estes nomes que atuam, também no campo político e em outras conexões, o nome do fundador e atual Coordenador Geral do CAEd/UFJF, Manuel Palácios da Cunha e Melo, nos chama atenção. Com formação em Engenharia de Telecomunicações, Mestrado em Ciências Políticas e Doutorado em Sociologia, o professor da Faculdade de Educação da UFJF possui uma atuação pregressa de muitos enlances com altos cargos no aparelho de Estado. Entre os anos de 2004 a 2007 o professor atuou ativamente na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) desde cargos administrativos no departamento de desenvolvimento da Educação Superior até o cargo de Secretário da pasta, no período de 2006 a 2007, participando dos dois mandatos do Governo Lula, inclusive na instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶⁶. Durante o

⁶⁶O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído através do Decreto de Lei 6.097/2007 com a propaganda institucional que promoveria a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Estudos como o de Filardi (2014, p. 580) indicam que: “Esta política de Estado direciona as Universidades Federais para uma maior ligação e para a interdependência destas com o setor industrial-produtivo brasileiro. São programas como o Reuni que demonstram que o governo e o Estado brasileiros, independentemente de qual partido esteja no governo, assumem a necessidade da inserção completa do Brasil no processo de mundialização do capital. Assumem o Brasil como um país que necessita ser atraente ao capital produtivo e financeiro internacionais, um país dependente tecnologicamente, e que pode, a partir de desenvolvimento científico e tecnológico direcionados, cumprir um papel emergente, em outras palavras, semiperiférico, na economia mundial. O Reuni auxilia na concretização desta dimensão econômico-social do Brasil: um país com mão-de-obra qualificada para a reprodução de tecnologia, inserido

período de fevereiro de 2015 a maio de 2016, ou sejam do início segundo governo Dilma (PT, 2015 – 2016) até o início do governo Temer (PMDB, 2016-2018), o atual coordenador geral do CAEd foi nomeado pelo então recém empossado Ministro da Educação, Cid Gomes, como Secretário de Educação Básica (SEB/MEC). Na ocasião foi atribuída a sua indicação justamente pelo trabalho desenvolvido junto ao CAEd na área da avaliação e medidas educacionais⁶⁷. Outro ponto a analisar é que Manuel Palácios manteve-se com Secretário da Educação Básica não só enquanto o Ministro da Educação foi Cid Gomes (PDT), mas também com Janine Ribeiro (sem filiação partidária), Aloísio Mercadante (PT) e o início de Mendonça Filho (DEM). No mês de março de 2018 ele recebeu uma homenagem com a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Palácio do Planalto, em Brasília. Nessa premiação foi destacada sua importância para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante o período que esteve a frente da SEB/MEC, mostrando, assim, que independente do espectro político partidário que esteja no comando do aparelho de Estado, a agenda educacional a se cumprir, que inclusive privilegia o uso das ALE, deveriam manter-se inalteradas⁶⁸.

Uma outra conexão existente é em torno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

periféricamente na produção de tecnologia de ponta, com capacidade limitada – com a busca para o incremento – para o crescimento de seu setor industrial e com possibilidades modestas, a curto e médio prazos, de transformação da realidade social, ou seja, do quadro de péssima distribuição de renda no qual a sociedade brasileira se encontra”.

⁶⁷Em reportagem do portal G1 de 05/02/2015 foi noticiado que: “Manuel Palácios tem 58 anos e faz parte do quadro de professores da Faculdade de Educação da UFJF, onde ingressou em 1991.[...] Entre as linhas de pesquisa, estão avaliação e medidas educacionais e desigualdade de oportunidades educacionais. ‘A nomeação é fruto do trabalho desenvolvido na UFJF, no CAEd e na área de avaliação educacional e desenvolvimento tecnológico. Acredito que foi por conta desses trabalhos que fui convidado’, comentou”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2015/02/docente-da-ufjf-sera-novo-secretario-de-educacao-basica-do-mec.html>>.

⁶⁸Apontamos que a agenda educacional que privilegia a política de ALE mantém-se inalterada independente do espectro político partidário que esteja no comando do aparelho de Estado, entretanto entendemos que tais legendas possuem uma posição ativa na negociação dessa agenda,

Pública da UFJF (PPGP/UFJF, que em sua página é informado que propõe

[...] um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira. Para isso, apoia-se na associação de programas de pós-graduação acadêmicos com equipes multidisciplinares; um centro de pesquisa, tecnologia e apoio ao desenvolvimento da gestão da educação pública; e com os sistemas estaduais e municipais de educação básica, na perspectiva de se construírem pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão (CAED, 2018, p. 1).

Diferentemente de outros programas de pós-graduação, o PPGP é organizado exclusivamente para:

[...] profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador em escala regional, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública. Diretores de escolas e gestores da educação pública constituem o público principal do curso. A seleção dos candidatos será realizada com base na competitividade, e a organização das atividades discentes será feita em turmas que assegurem a troca de experiências entre profissionais de diferentes regiões e unidades da Federação (CAED, 2018, p.1).

Com a justificativa de se apoiar um esforço de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico em favor da reforma da educação básica no país, a UFJF firmou, em 2008, um acordo de cooperação com a *Graduate Schook of Education*, da Universidade de Harvard. Nessa direção o PPGP alinha-se a essa perspectiva apresentando como objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para os diretores das unidades de

ensino, sob a perspectiva de desenvolver “[...] os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública” (CAED, p. 1, 2018).

O CAEd conecta-se com esse programa de pós-graduação novamente como mediador desse processo. Nos editais de seleção para o PPGP é apresentado em suas respectivas Disposições Preliminares que a UFJF seria a contratante e o CAEd seria a contratada, tendo sua natureza jurídica, novamente, obscurecida ao ser caracterizado como um “[...] núcleo acadêmico com a qual a Contratante firma contrato ou convênio, pactuando a execução dos serviços educacionais para oferta do Mestrado Profissional [...]” (CAED, 2018a, p. 4).

O professor Paulo Monteiro Vieira Barone, do PPGP, é outro a apresentar conexões com o aparelho de Estado, por exercer cargos junto ao mesmo desde 2004, passando por diferentes governos e ministros da educação de diversos espectros político partidários, assim como Palácios. Atualmente exercendo o cargo de Secretário de Educação Superior no MEC, onde ocupa a pasta desde 2016, já no governo Temer, Barone atuou como Conselheiro das Câmaras de Ensino Superior no Conselho Nacional de Educação (2004-2012 e 2014-2018), sendo presidente da mesma entre os anos de 2008 e 2010 nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016). Mesmo assumindo o cargo na SESU/MEC, sua presença no CAEd continua a ser notada, como no corrente ano de 2018 ao assumir posições em defesa de uma formação de professores de caráter mais instrumental e fazer a defesa do modelo de pós-graduação profissional. Nessa mesma visita, o Secretário trouxe novos elementos acerca da natureza em que se enquadraria o CAEd ao afirmar que:

Essa janela pode ser aberta com uma nova forma de institucionalidade que permita à universidade gerir suas atividades-fim de maneira muito mais flexível do que os organismos atuais podem fazer. Esse trabalho que nós vamos fazer em relação à UFJF e ao CAEd pode ser, certamente, muito pioneiro nesse campo (CAED, 2018b, p. 1).

Como Coordenador de Unidade de Pesquisa do CAEd, o professor Tuli Machado Soares apresenta outras conexões para além das relações com o aparelho de Estado. Especialista em Teoria de Resposta ao Item e outros métodos psicométricos, com doutorado em Teoria Matemática de Controle e Estatística e Pós-doutorado em Educação, o professor além de orientar alunos de pós-graduação da PUC-Rio, USP, UFSCAR, UFMG, Universidade Beira Interior, UFC e UFRJ, tem, também, assessorado diversos órgãos públicos e privados. Além da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, secretarias estaduais de educação de MG e Ceará e o INEP, Soares tem prestado assessoria para o INADE/Kroton, Instituto Unibanco, Fundação Paulo Montenegro (IBOPE), Ação Educativa e Movimento Todos Pela Educação.

Ainda que pela sua formação, levemos a supor que Soares pertença a um quadro mais técnico na operação da política, as assessorias prestadas ao setor privado nos remetem para outras conexões envolvendo o CAEd. A primeira é trazer a tona a ligação com o grande conglomerado educacional do país e empresa com o maior número de matrículas do mundo que é a Kroton, através da Avaliação Educacional INADE⁶⁹. A segunda conexão é com

⁶⁹No site da Avaliação Educacional INADE traz breves informações acerca da organização da mesma e apresenta a necessidade de um login para acesso ao seu sistema. É apresentado que o objetivo é: “[...] fornecer às instituições de ensino avaliadas um diagnóstico do sistema educacional, por meio de indicadores e índices de qualidade relacionados à aprendizagem dos alunos e às condições em que esse processo é realizado. Assim, essas instituições podem verificar a eficácia do ensino ofertado e identificar aspectos do seu trabalho por meio da análise dos fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem. Para se obter os resultados de aprendizagem dos alunos, os instrumentos utilizados são os testes e a metodologia é a TRI – Teoria de Resposta ao Item. Para análise de indicadores do contexto escolar são aplicados questionários aos alunos, pais ou responsáveis e professores. Após a aplicação dos testes e questionários, os dados são analisados por uma equipe especialista na área de Avaliação Educacional. Em seguida, as escolas participantes recebem relatórios diferenciados, impressos e na web, contendo os resultados da avaliação com conteúdo alinhado às novas tendências educacionais e suporte pedagógico. Este portal foi feito para que as escolas participantes possam acompanhar, em um só lugar, as etapas desse processo: inscrições e resultados.” (INSTITUTO INADE, 2018, p. 1)

TPE, mostrando elos com aquele que materializa no campo educacional a coalizão política entre as frações do capital financeiro e industrial (SILVA, 2015). Mesmo que seja um quadro técnico que esteja oferecendo esta assessoria, podemos entender que a participação de Soares, para além de uma relação individual de contratação de um força de trabalho especializada, denota que a tecnologia do CAEd no que diz respeito a avaliação em larga escala é de grande importância para os principais agentes privados que operam as políticas educacionais e, portanto, apresentando o caráter de classe, e no caso burguês, tomado pela instituição ao ter esses intercâmbios com a Kroton, TPE etc.

Outra conexão que encontramos nas assessorias de Soares e que, também, já havíamos destacado na nota 59 sobre a participação da Coordenadora Geral do CAEd em 2016, Lina Kátia, de Joaquim José Soares Neto, relator no Conselho Nacional da Educação da Base Nacional Comum Curricular, e também da ex Secretária Especial do MEC, Maria Helena Castro é a existência da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). A ABAVE que se define como de natureza científica e sem fins lucrativos, cuja associação se dá por indivíduos e não por entidades, teve sua criação desenvolvida entre 2001 e 2003, com o financiamento da Fundação Ford e apresenta como proposta central desenvolver um “[...] espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre acadêmicos e implementadores da avaliação educacional” (ABAVE, 2018, p.1).

O primeiro presidente da associação foi o professor da PUC-RJ, Francisco Creso Junqueira Franco Júnior, o qual apresenta estudos principalmente na área de avaliação da educação, reforma educacional e equidade, esta última que é um dos motes explorados pelo CAEd na Prova e que analisaremos no capítulo seguinte. Entre os demais sócio fundadores da associação está Robert Evan Verhine, que continua apresentando até hoje vínculo com a associação (foi vice-presidente da gestão que encerrou em 2016). Verhine é nascido e criado nos EUA, economista, e tem um longo currículo e com muitas passagens por órgãos do aparelho de Estado brasileiro. Formado em Economia, já foi membro da Comissão Editor, do Comitê Multidisciplinar de Articulação e Presidente do Comitê Assessor para Área de Educação, todos do CNPq, membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação do INEP e Pro-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA. Entretanto o que nos chama mais atenção é o fato de ser

membro do Conselho Diretor da Comissão *Fullbright* do Brasil, que é um programa de intercâmbio educacional e cultural do governo dos Estados Unidos da América (EUA). Ainda que sejam genéricas as informações sobre a Comissão *Fullbright*, a mesma chegou ao Brasil em 1957, vinculada aos governos do Brasil e dos EUA. A mesma é apresentada como possuidora de um prestígio e reconhecimento mundial:

Com o prestígio e reconhecimento mundial que a *Fulbright* possui, ser um *Fulbrighter* é fazer parte de uma rede de alumni, que inclui Prêmios Nobel e pesquisadores de destaque em diferentes países, engajados na transformação do mundo em que vivemos. A *Fulbright* busca candidatos conectados com o mundo e com a realidade em que vivem sempre dispostos a multiplicar e compartilhar o conhecimento adquirido em suas experiências para promoção da educação, ciência e cultura (FULBRIGHT BRASIL, 2018, p.1).

Essa conexão com a Comissão *Fullbright* não nos permitem ter elementos suficientes para apresentar maiores relações, mas permite que possamos problematizar a ligação da ABAVE com uma comissão que permite o intercâmbio de pesquisadores do Brasil e dos EUA, levantando hipóteses acerca do modelo de avaliação em larga escala desenvolvido no país estar ligado a conexões globais em relação direta com o que Fontes (2010) apresenta em torno do Capital Imperialismo⁷⁰.

⁷⁰Sucintamente, Fontes (2010) diz que o capital-imperialismo estrutura-se na capacidade que os países centrais do capitalismo tem de submeter o resto do mundo ao “[...] predomínio do capital monetário, expressando a dominação da pura propriedade capitalista e seus impulso avassaladoramente expropriador [...]” (FONTES, 2010, p. 146) resultando “[...] em modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma de organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. No entanto, aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social” (FONTES, 2010, p. 146).

Com eleições para diretorias que acontecem bianualmente, a ABAVE possui em seu quadro de diretores, atuais e passados, diversos representantes que vão desde um corpo técnico, acerca do estudo das tecnologias da ALE, até as ligações com o aparelho de Estado e organismos privados. Verifica-se relações com os formuladores da política que atuam em secretarias municipais e estaduais de educação e, inclusive no MEC, ao mesmo tempo que coincide-se com estes mesmos atuando em organizações privadas, que compõem o TPE e atuando ativamente em políticas educacionais com forte apelo empresarial, como é no caso da organização da BNCC.

Outro ponto que destacamos é um considerável número, entre os seus membros que possuem formação inicial em economia, indicando que, entre outras questões, o domínio dos enlances econômicos permeiam a política de avaliação em larga escala como um todo e possamos levantar hipóteses que a ABAVE seja, materialmente, a organização em que são produzidos as propostas para os consensos capitalistas em torno dessa política pública. Concordando com Fontes (2017, p.54) e buscando relações com o movimento do capitalismo em seu espectro mais amplo, o que está em jogo é a capacidade que o capital tem de, entre outras questões, agenciar a força de trabalho para que seja possível a produção de valor (e sobretudo mais valor) ampliando a sua concentração. Entretanto esse movimento, como vimos em torno dessas organizações notadamente capitalistas

[...] não resulta de um capitalismo sem política ou sem Estado. Essa concentração é diretamente apoiada por sujeitos concretos, implementando concertadamente práticas de sujeição dos trabalhadores e elaborando políticas explícitas de adequação legal e de formação dessa classe trabalhadora (FONTES, 2017, p.54).

Ainda que nosso estudo não atenha-se as discussões sobre a relação entre trabalho produtivo ou não do professor, podemos apontar que há especial interesse do capital acerca do trabalho do professor da educação básica e que nesse interesse, no que tange à política de avaliação em larga escala, destacadamente o CAEd assume posição privilegiada nessa relação público-privada envolvendo a ABAVE, pelo número de membros ligados a

associação. Apesar de ter uma revista indexada sobre seus encontros científicos, não é encontrado na literatura nenhuma informação mais crítica sobre o funcionamento e existência da ABAVE, fazendo com que não possamos esgotar a questão nesse momento de pesquisa, para além da versão oficial de seus documentos e apenas nos permitindo problematizar as conexões encontradas ao longo dessa seção da dissertação.

4. A PROVA FLORIPA E SEUS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO

Neste capítulo selecionamos para análise e discussão os documentos que possuem uma ligação maior com o “chão da escola”, procurando verificar como o instrumento avaliativo da Prova Floripa, suas recomendações e concepções contribuem para a formação do professor, enquanto um trabalhador de novo tipo adequado às necessidades do estágio atual do capitalismo.

Os documentos selecionados foram: 1) os textos trabalhados na formação continuada do CAEd para os professores da RME; 2) um Power Point da oficina: “Prova Floripa: avaliação do desempenho escolar”, referente a Prova Floripa do ano de 2015; 3) um Tutorial para o acesso e leitura dos resultados de estudantes, a partir da Teoria Clássica do Teste (TCT); 4) a Revista do Sistema, referente prova Floripa 2015, que apresentou os desafios postos aos professores da RME no uso dos resultados da avaliação, os instrumentos utilizados e o resultado da avaliação de 2015; 5) a Revista Pedagógica da Prova Floripa 2016, na qual foi demonstrada a concepção de avaliação adotada no modelo da PF e os argumentos para sua utilização; 6) o Manual do Aplicador da Prova Floripa 2016, que aponta as recomendações dadas ao professor aplicador da PF para o dia da aplicação da mesma; 7) Revista do sistema, referente à Prova Floripa 2016, que apresentou os resultados da PF por unidade educativa.

Para a organização do capítulo, dividimos o mesmo em três partes. A primeira expõe como é composta a Prova Floripa, perpassando desde a concepção de avaliação expressa ou velada nos documentos até os seus instrumentos avaliativos e a tecnologia utilizada. Na segunda parte trabalhamos com as incumbências dadas ao professor no período que antecede a realização da avaliação, bem como para o dia da prova e o período posterior com a análise dos resultados. Na terceira parte trabalhamos com o ideário de professor que é vislumbrado pelo CAEd e pela PMF a partir de dois estudos de caso que foram publicados na Revistas do Sistema da Prova Floripa 2015 e na Revista Pedagógica da prova Floripa 2016.

4.1 AS MOTIVAÇÕES, AS CONCEPÇÕES E AS TECNOLOGIAS DA PROVA FLORIPA

Nesta seção do capítulo apresentaremos os aspectos introdutórios acerca da Prova Floripa. Apresentamos os motivos que levaram o município de Florianópolis a ter uma avaliação em larga escala, demonstrando qual concepção de avaliação é apresentada nos documentos selecionados e quais as tecnologias utilizadas na avaliação desde a formulação até a correção e apropriação dos resultados por parte dos professores.

De forma a dar o tom sobre o que a SME espera da PF no que diz respeito ao trabalho do professor da RME, temos uma carta do Secretário de Educação do Município, à época, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que é colocada, com igual teor, no início de boa parte dos materiais que chegam do CAEd e da SME nas escolas, como as Revistas do Sistema. Em seu texto, traz a tona dois conceitos chave que permeiam reincidentemente os documentos que selecionamos para nossa análise, que é reconhecer a PF como condição para alcançar a qualidade⁷¹ e a equidade da educação, demonstrando assim, o papel fundamental assumido pela mesma no que tange aos rumos do sistema de ensino do Município:

[...] a Prova Floripa desempenha um papel muito importante sobre os rumos do sistema de ensino. Através dela, é possível coletar dados fidedignos e, então, garantir a reflexão sobre os resultados alcançados pela Rede, auxiliando o planejamento de ações em diferentes níveis e momentos, que objetivam a **qualidade** e a **equidade** nas escolas públicas municipais [...] Nosso convite é para que você continue colaborando para qualificar a educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (CAED, 2015 p. 4, grifo nosso)

Em uma primeira mensagem, a carta do Secretário de Educação do Município, já apresenta indícios de que o instrumento

⁷¹Relembrando que a qualidade da educação propagada pela SME e pelo CAEd refere-se ao aumento dos indicadores de desempenho escolar, como IDEB e PISA, sobre o qual discorreremos no capítulo 3 desse texto ao analisarmos o PEA.

da avaliação deve assumir considerável protagonismo no que diz respeito ao efetivo trabalho do professor, uma vez que é colocado que será a partir dos resultados que serão determinados o seu planejamento e este, por sua vez, irá permitir alcançar uma determinada qualidade e a equidade nas escolas públicas do Município. Apresentamos essa discussão no transcorrer de nosso texto, mas entendemos que a forma como é finalizada a carta, apontando para a colaboração de professores e gestores (a quem a mesma se endereça), já nos indica para um esvaziamento da condição de pertencimento de classe do professor, que ao fim e ao cabo, será o responsável por implementar essa política pública. Com um discurso mais palatável, implicitamente, trabalha-se com o empoderamento⁷² docente, a partir da particularização e individualização das saídas apontadas.

Dentro do ordenamento jurídico, a Revista do Sistema da Prova Floripa 2015, aponta para o Plano Nacional de Educação (PNE) e para o Plano Municipal de Educação (PME) como um dos argumentos para que o município adote (ou mantenha, no caso da RME) a política de ALE.

No que concerne à avaliação educacional e ao seu uso para o alcance das metas propostas pelo PNE, há um conjunto de expressões que sugere tanto o uso das avaliações periódicas de âmbito nacional, quanto a criação e o fortalecimento dos sistemas próprios de

⁷²A discussão sobre empoderamento realizada por Montañó (2015, p. 166) aponta que o projeto do empoderamento “[...] expande-se num momento de resposta do capital à crise da década de 1970 e de declínio do modelo de Estado de Bem-estar Social. Por isso, não devemos nos furtar que esta “estratégia” ganha vigor no período de implementação (em alguns países) e consolidação (em outros) da *plataforma neoliberal*. Sobretudo, por ter como diretrizes a depreciação da coisa pública, a privatização das políticas sociais, o estímulo à responsabilização dos sujeitos pauperizados pela situação na qual se encontram – em detrimento do investimento em políticas sociais – e, assim, a elaboração de mecanismos individualizados e particularizados de superação de sua situação social. Por estes motivos, o “*empoderamento*” mostra-se como uma estratégia responsabilizadora dos sujeitos dentre as várias respostas paliativas de enfrentamento da ‘questão social’, bem como um projeto travestido e mistificado por discussões em torno do “termo-conceito” ou da dita “estratégia”.

avaliação. Por exemplo, dentre as estratégias para a melhoria da qualidade da educação, expressas na meta 7 do plano e reiterada na meta 3.7 do Plano Municipal de Educação de Florianópolis (PME), está o fortalecimento e a articulação entre o sistema nacional e os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com a participação, por adesão, dos municípios. Percebe-se, nas entrelinhas do texto, uma grande preocupação em garantir o direito a uma educação de qualidade, bem como a produção de maior equidade educacional, valendo-se, para tanto, dos mecanismos de acompanhamento e monitoramento dessa meta por meio de avaliações.” (CAED, 2015, p. 12)

Partindo das legislações citadas pelo CAEd, temos que ambas apresentam similaridade, uma vez que enquanto a meta 7 do PNE (2014-2024) trata das médias nacionais para o IDEB que devem ser alcançadas, progressivamente, até 2024 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a meta 3.7 do PME coloca como previsto para a RME:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 78).

Em ambos os casos, desdobram-se em um conjunto de estratégias genéricas que são apresentadas para se alcançar os índices determinados. Estas vão desde ampliação da educação escolar, mobilização da família acerca da escolarização, promoção de políticas de combate à violência, até as de cunho mais infraestruturais como a aquisição de equipamentos para biblioteca escolar. Entretanto, com relação à citada meta 7 do PNE nos chama atenção as estratégias 7.9 e 7.11 que vão apontar a necessidade de

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas

do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios[...] 7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...] (BRASIL, 2014, p. 7-8)

Apresentando a métrica em uma cadeia de controle através do IDEB e do PISA, ambos os documentos indicam, textualmente, que a avaliação em larga escala deva ser fortalecida, enquanto política pública educacional para orientar as práticas pedagógicas, demonstrando, assim, que o trabalho didático pedagógico do professor deva estar alinhado pelas mesmas. As generalidades contidas sobre as questões concernentes a qualidade e equidade corroboram para apresentar os referidos planos como o que se tem de mais avançado no campo educacional, denotando como o capital age em cadeia no legislativo, executivo e judiciário, entretanto omitindo o caráter empresarial dessas relações. Pioli (2015, p. 486) trata do caráter empresarial do PNE ao afirmar que

[...] os gestores públicos de todos os níveis de governo, consoante ao ideário da nova gestão pública, estão implantando de forma crescente, políticas de responsabilização e de bonificação atreladas a metas e resultados. As políticas de bonificação por resultados, que tem apoio irrestrito do setor empresarial e dos meios de comunicação, estão sendo disseminadas como políticas de valorização da profissão. No entanto, no novo PNE, apesar da oposição do segmento docente, o setor empresarial alinhado em torno do movimento "Todos pela Educação", obteve uma grande vitória ao garantir que essas práticas meritocráticas e de

responsabilização, presentes na meta 7.36, constassem do texto final do Plano. Tal lógica foi reforçada na redação do documento "Pátria Educadora" publicado em abril de 2015 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). O texto reforça a meritocracia de caráter empresarial ao prever a premiação de escolas e a bonificação para professores e diretores, além de abrir a possibilidade de maior exposição dos profissionais que não cumprem metas.

Nessa direção, ao analisar o Power Point da Oficina "Avaliação do Desempenho Escolar – Prova Floripa 2015", ministrada aos professores da rede em uma formação continuada organizada pelo CAEd entre os dias 17 e 21 de agosto de 2015, verificamos um verdadeiro "receituário" sobre o funcionamento da PF e da política de ALE para os professores. Desde questões mais introdutórias e generalistas sobre o que é avaliar, a partir de uma concepção positivista, até o histórico da política de avaliação em larga escala, é afirmado na oficina que a PF surge no período de expansão e consolidação da política de ALE a nível nacional e por isso tem-se a necessidade do município possuir o seu sistema próprio. Para além do PNE e PME, que novamente é lembrado pelo CAEd como justificativa, remete-se, também, ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988⁷³ e o artigo 9º da LDB⁷⁴ para colocar como quase uma obrigação da rede em possuir um sistema próprio de avaliação. Apresentando como vantagens, a rapidez no acesso às informações e a possibilidade de atendimento às necessidades específicas da rede, além dos dois chavões qualidade e equidade educacional, ao justificar a existência de um desenho próprio de avaliação, consequentemente opta-se por omitir qualquer

⁷³O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) diz: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

⁷⁴O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu inciso VI diz: "VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino".

questionamento sobre a existência da política em si ou revelar os interesses econômicos por trás do discurso.

Ainda que tenhamos verificado a presença da resistência à política de ALE por parte da categoria como vimos no capítulo anterior, durante a oficina buscou-se obter o consentimento ativo⁷⁵ dos professores para executar a política ao trazer que a centralidade no diagnóstico, acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação, através da ALE, é o que permite a definição de subsídios para a formação de políticas educacionais com o enfoque na equidade. A esse respeito, indo ao encontro das discussões sobre a reforma do Estado e o surgimento da política de ALE temos que

A construção do consentimento ativo, que parte do discurso para a melhoria da qualidade da educação, através da mudança das práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico realizado na escola, encontra aporte no movimento das escolas eficazes com todo seu aparato conceitual, metodológico e instrumental. Se nos anos 1960 e 1970, os proponentes de escolas eficazes reforçavam a importância dos insumos como fatores decisivos para a instrução escolar, os atuais destacam os princípios gerenciais focados na instituição escolar, tais como participação, responsabilização, formação de lideranças, adoção de planejamento estratégico (SANTOS, 2012, p. 91).

O gerencialismo na política de ALE, a qual Santos (2012) se refere, foi expresso a partir de 14 etapas apresentadas na oficina que tratam sobre as tecnologias utilizadas nos sistemas de avaliação e que serviu de suporte para o remodelamento da Prova Floripa, após a contratação do CAEd. A primeira questão, abordada introdutoriamente na oficina, trata-se das diferenciações entre os conceitos de avaliação interna e externa, que, inclusive,

⁷⁵O consentimento ativo para Gramsci (2011) diz respeito aos meios táticos do capital, enquanto classe dominante, de garantir a supremacia sobre a classe trabalhadora a partir de adesão voluntária a um determinada direção intelectual e moral.

aparece de forma mais detalhada no texto base do módulo 2 de 2015 das formações continuadas do CAEd. Nesse texto (PAULO; MOURA, 2015) é apresentado que existem quatro modelos avaliativos: avaliação de aprendizagem (avaliação interna), avaliação dos Sistemas de Ensino (avaliação externa), avaliação em pequena escala e avaliação em larga escala. A partir dessa divisão afirma-se que “A avaliações que compõem a Prova Floripa são exemplos de avaliação externa e em larga escala [...]” (PAULO; MOURA, 2015, p.3), uma vez que a mesma é produzida por agentes externos à RME (ainda que possa contar com a participação dos professores da rede) e é realizada para os estudantes de toda uma rede de ensino.

Na sequência a oficina do CAEd aponta que as principais tecnologias e prescrições para o trabalho do professor que impactaram diretamente no formato da Prova Floripa foram: elaboração de matriz de referência; análise estatística e pedagógica dos itens (questões) da avaliação; aplicação dos instrumentos; análise dos resultados, a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e/ ou Teoria da Resposta ao Item (TRI); construção e interpretação das Escalas de Proficiência; divulgação dos resultados. Com relação, especificamente, ao modelo de avaliação adotado pela PF, aponta-se para a utilização de questionários contextuais como forma de traçar relações entre o desempenho na avaliação e o contexto intra e extraescolar.

Quando a pergunta colocada na oficina tratava “Como é calculado e analisado o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala?” (CAED, 2015a, p. 15) foram apresentadas as tecnologias TCT e TRI, como as utilizadas para tal finalidade. Enquanto a TCT, em síntese, usa apenas o percentual de acerto e foi utilizada exclusivamente até a edição de 2014, a TRI passou a ser utilizada nas edições de 2015 e 2016. Entre as vantagens atribuídas a nova tecnologia destaca-se a comparação de resultados de diferentes avaliações ao longo do tempo, o alto grau de precisão na avaliação da proficiência dos estudantes em amplas áreas de conhecimento sem que seja preciso submetê-los a longos testes e a comparação de resultados entre diferentes etapas como início e fim da educação básica. Para que se alcance tais vantagens, o material de exposição da oficina abordou que a viabilidade destas é possível a partir de algumas formulações questionáveis, como ser em virtude de a TRI constituir-se de modelos matemáticos, nos quais a probabilidade

de acerto de cada item (questão) ser calculada em função da proficiência do estudante, e esta, por sua vez, ser representada pela aptidão de um estudante, procurando estabelecer relações entre a proficiência e a probabilidade do estudante acertar um determinado item. Nesse sentido, poderia ocorrer que dois estudantes tivessem acertado o mesmo número de itens na PF, porém apresentarem proficiências diferentes, devido as características dos itens respondidos corretamente por cada um deles.

Quando é utilizada a expressão aptidão dos estudantes nas formulações do CAEd traça-se equivalência de sentido e significado ao conhecimento do mesmo acerca de determinada disciplina, considerando a métrica dos itens da avaliação em larga escala. O impacto no trabalho do professor é notado ao ser verificado que os itens da avaliação possuíam peso diferenciado, a partir de características que foram medidas antes dela, no chamado pré-teste. Sem detalhar no que constitui esse pré-teste, nos levam a supor que trata-se de uma determinação vertical do trabalho pedagógico que deve-se atribuir primazia a determinados conteúdos, em relação a outros, não só por fazerem parte da PF, mas também por possuírem um valor qualitativo maior para os formuladores, ainda que possam ser consideradas análises acerca dos testes anteriores.

Como pode ser verificado na imagem abaixo, com relação à correção dos testes da PF, a TRI pressupõe a utilização de três parâmetros para essa finalidade: o primeiro parâmetro, caracterizado pela discriminação, que é a capacidade do item discriminar alunos que desenvolveram as habilidades esperadas (que detalharemos mais a frente) daqueles que não desenvolveram; o segundo parâmetro, definido pela dificuldade, a partir do percentual de alunos que conseguiram responder corretamente o item, definindo que quanto menor o percentual de acerto, maior a dificuldade do item; e o terceiro trata da probabilidade de acerto ao acaso.

materialidade. Nessa direção, iremos debruçar sobre cada parte do teste que compõe o sistema de avaliação da Prova Floripa.

Para verificar o que é avaliado na Prova Floripa, como já sinalizado no início do capítulo, é necessário uma matriz de referência. Ela é formada por um conjunto de habilidades, cujas diretrizes curriculares da SME, expressas no PME, constituem-se no referencial para os itens que compõem os testes da PF. Nesse sentido, o CAEd, inclusive, alerta que trata-se de um recorte do currículo e não deve ser confundido com os mesmos.

Os conhecimentos selecionados para composição dos testes são escolhidos por serem considerados essenciais para o período de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, entretanto, outros conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz de Referência, por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado (CAEd, 2015a, p.28).

O excerto selecionado do material da oficina do CAEd para os professores, nos permite questionar os critérios de seleção dos conteúdos para a matriz de referência e, por consequência, para o teste da PF. Reconhece-se textualmente que alguns conhecimentos são negligenciados pelo modelo de teste adotado, levando a um estreitamento curricular no que diz respeito à aprendizagem do aluno e, declinando para nosso objeto específico, a uma política de controle para o trabalho do professor, que no momento de escolha de conteúdo a ser trabalhado, é levado a optar pelos da matriz, afim de que não negligenciem a referida qualidade e equidade da educação, tão apregoada pelo CAEd em seus materiais. Caso similar é constatado por Malavasi e Menegão (2015) em pesquisa acerca do protagonismo da Prova Brasil (PB):

Nesse caso, trabalhar com as disciplinas e conteúdos que caem na PB torna-se praticamente uma obrigatoriedade. Mais uma vez, visualiza-se a indução ao básico, sobretudo por encaminharemos seus esforços

para dar “conta” da PB sob o risco de causar o estreitamento curricular produzido pela mesma. Notamos o empenho despendido pelos docentes nesse sentido pelos relatos abaixo: “O plano de ensino altera porque a gente tem que trabalhar os descritores da PB, então você planejou para o ano determinado conteúdo, mas em função do que vai ser cobrado na PB [...] Você tem que focar mais nos que são cobrados. Às vezes os prepara, treinando para a prova. Se não tivesse a prova a metodologia seria outra, estaria conduzindo aquele conteúdo para que os alunos compreendessem da melhor maneira possível.” (Professor (8), 2013: Entrevista, 2013) (MALAVASI; MENEGÃO, 2015, p. 76).

Ainda que nosso objeto de pesquisa não seja as questões curriculares e que nesse momento não tivemos condições de adentrar na pesquisa de campo, podemos afirmar, em razão de nosso trabalho docente, que é significativo, entre os professores da RME, a posição de escolher os conteúdos da PF em detrimento de outros que não são.

A matriz de referência apresentada no exemplo abaixo refere-se à disciplina de matemática para o 6º ano do Ensino Fundamental, a qual nos permite apresentar os elementos que a compõem: a) Tema ou tópico, que no exemplo trata-se do “T1 – ESPAÇO E FORMA” (composta pelo D01, D03, D04, D06, D07, D10 e D11) e representa uma subdivisão de acordo com o conteúdo, apresentando as competências da área; b) Descritor, como por exemplo “D10 – Identificar simetrias em figuras geométricas planas”, que descreve cada uma das disciplinas da matriz; c) Item, que é cada questão do teste da Prova Floripa e avalia apenas uma única habilidade na avaliação.

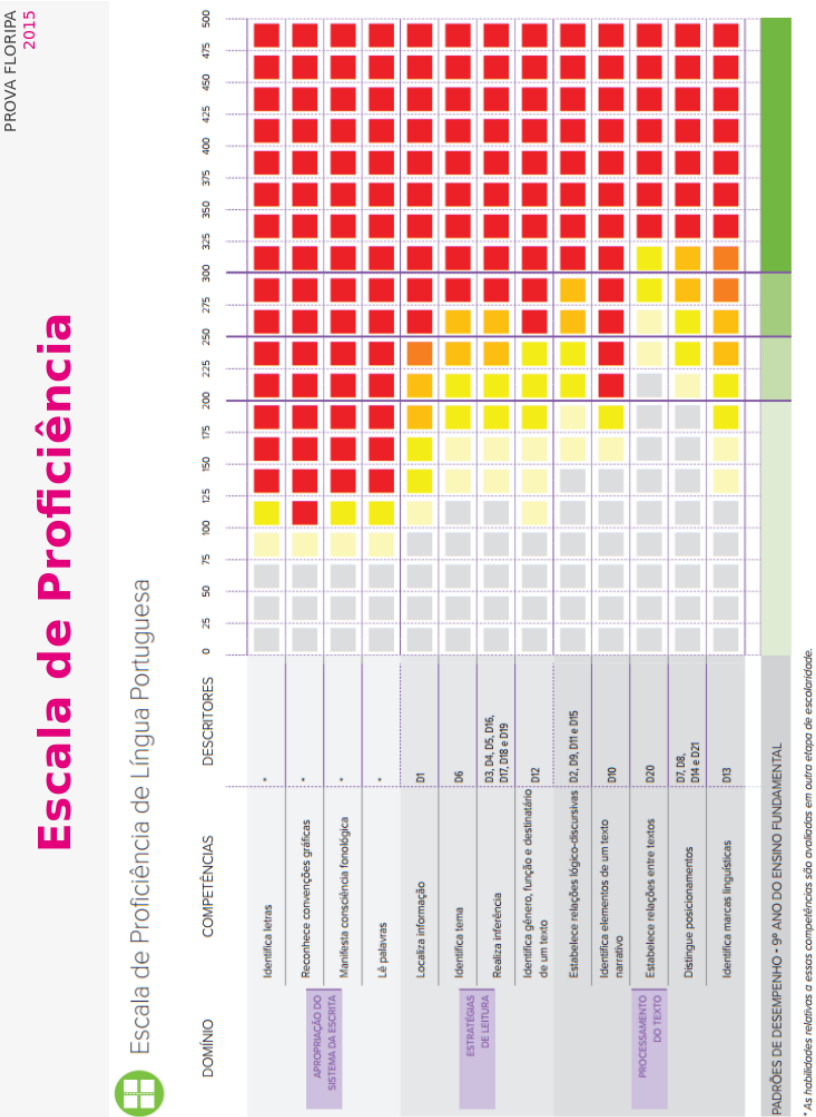
Figura 2 – Matriz de Referência da Prova Floripa

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA — PROVA FLORIPA MATEMÁTICA - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
T1 - ESPAÇO E FORMA	
D01	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D03	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos.
D04	Relacionar sólidos geométricos às suas planificações e vice-versa (cubo, paralelepípedo, cilindro, cone, pirâmide).
D06	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
D07	Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.
D10	Identificar simetrias em figuras geométricas planas.
D11	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
T2 - GRANDEZAS E MEDIDAS	
D15	Estabelecer relação entre horário de início e término e/ou intervalo de duração de um evento ou acontecimento.

Fonte: <http://www.provafloripa.caeduff.net/wp-content/uploads/2015/01/PROVA-FLORIPA-2015-MATRIZ-MT-C01.pdf>
Acesso em: 08/01/2018

Outro instrumento embutido no pacote da Prova Floripa é a Escala de Proficiência, que nos materiais do CAEd apresenta que sua principal função é traduzir os resultados da Prova Floripa em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Nessa escala são apresentados os resultados do teste em uma espécie de régua, no qual os valores obtidos são dispostas em determinada ordem e categoria. A partir de faixas que compreendem o grau de desenvolvimento das habilidades, é possibilitado a verificação dos estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho. Os valores são gerados a partir de cada item do teste e associados à proficiência do estudante, permitindo que seja colocado numa mesma “régua” a escala e as habilidades, como podemos ver na imagem abaixo.

Figura 3 – Escala de Proficiência



Fonte: CAED (2015a, p. 43)

No exemplo acima as cores mais claras como cinza e amarelo claro representam os estudantes que não desenvolveram ou pouco desenvolveram a habilidade em progressiva escala

numérica de valores e cores, até chegar na vermelha que representa os estudantes que desenvolveram determinada competência e habilidade. A respeito das habilidades e competências, vamos verificar em Castro⁷⁶ (2009, p. 274-275), que não é a toa que essa questão se relaciona diretamente com as políticas de avaliação em larga escala no município, mostrando o caráter de classe dessa política pública e do instrumento:

A experiência internacional, assim como a brasileira, mostra que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são as focadas na aprendizagem e na escola. A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão

⁷⁶Maria Helena Guimarães de Castro é socióloga, mestre em ciência política e professora aposentada pela UNICAMP. Foi responsável, durante os Governos FHC (1995 – 2002), juntamente com ex-ministro Paulo Renato Souza, pela implementação das políticas de avaliação pelo país, como o SAEB e o ENEM, bem como pela política de bônus aos docentes pelo resultado das avaliações em larga escala em 2008, quando era Secretaria Estadual da Educação de São Paulo na gestão de José Serra. Do início do Governo Temer (2016-2018) até o mês de maio de 2018 assumiu como Secretária Executiva do MEC (sendo apontada por muitos analistas políticos como a responsável por todas as ações do MEC, enquanto Mendonça Filho foi Ministro da Educação) em posição estratégica em virtude de sua ativa participação no Comitê Científico do “Todos pela Educação” e pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Foi Secretária Estadual de Educação de São Paulo de 2007 a 2009 no governo José Serra (PSDB). Também foi Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento do Estado de São Paulo na mesma gestão. No período de 1995 a 2002, no Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Foi também de 1993 a 1995 Secretária Municipal de Educação de Campinas-SP e Presidente da UNDIME. Além dos cargos no aparelho de Estado, foi membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE, do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE.

estratégica das políticas de diferentes países [...] Segundo Guilherme Ferrer (2003), esta convergência em torno das avaliações “estandarizadas” é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos: melhorar as economias nacionais estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizados relacionados às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; obter um controle mais amplo dos sistemas educativos nacionais, sobre os conteúdos curriculares e sobre a avaliação; reduzir os custos dos governos na educação; e ampliar a contribuição da comunidade para a educação por meio de sua participação na tomada de decisões escolares. Estas tendências vêm sendo incorporadas a novas formas de administração e gestão que defendem a necessidade de melhorar a eficiência dos sistemas educativos e de fomentar a responsabilidade social e profissional pelos resultados da educação.

São cristalinas as evidências que demonstram o compromisso dessa política pública com os interesses do capital, inclusive por meio de uma de suas intelectuais orgânicas⁷⁷, como no excerto selecionado. Entretanto, não é somente o estudante que fica com sua aprendizagem limitada aos ditames do mercado, mas também o professor, a partir da retirada da sua autonomia, como pudemos verificar na pesquisa de Malavasi e Menegão (2013).

Retornando à Escala de Proficiência, o CAEd (2015a, p. 44) indica para o professor que a melhor forma de interpretá-la e, por sua vez analisar os resultados da avaliação, é através dos Padrões de Desempenho. A partir de classificações Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, os Padrões de Desempenho configuram-se como grandes intervalos de valores dentro da

⁷⁷De acordo com Gramsci (1975), o intelectual orgânico é aquele que em sua base formativa incorpora a interconexão de sua posição de classe no mundo do trabalho com a do universo da ciência e da política em conjunto.

Escala de Proficiência que, segundo o CAEd (2015a, p. 44), possibilitam:

[...] uma interpretação pedagógica mais ampla do resultado dos estudantes, agrupando-os segundo diferenças de aprendizado apresentadas pelos mesmos nos testes. Estes padrões representam recortes na Escala de Proficiência, definidos a partir de objetivos e metas de aprendizagem de cada etapa e disciplina avaliada [...]

Com relação aos padrões de desempenho adotados pelo CAEd, é verificado justamente o oposto do indicado, uma vez que não possibilita uma interpretação ampla, mas sim extremamente restrita e engessada, ao ser calcada nos quatro padrões elencados. Os estudantes classificados como “abaixo do básico” seriam aqueles que apresentassem incipiente desenvolvimento nas principais habilidades previstas na Matriz de Referência. Na PF esses estudantes tenderiam a acertar apenas aqueles itens que avaliariam as habilidades consideradas basilares, cuja maioria dos estudantes acertariam. É indicado para o professor e equipe de pedagógica a necessidade de planejar um processo de recuperação com esses estudantes para que os mesmos consigam avançar aos padrões seguintes.

No padrão de desempenho “básico”, são classificados aqueles estudantes que ainda não possuem o desenvolvimento considerado apropriado pela Matriz de Referência, entretanto que já possuem um percentual de acerto maior na PF que o do padrão anterior. Para estes é encaminhado que o professor e a equipe pedagógica devam elaborar um planejamento em caráter de apoio que possibilite sistematizar o conhecimento que já teriam aprendido e dando suporte para uma pretensa aprendizagem mais ampla e densa.

No padrão de desenvolvimento “proficiente” são classificados aqueles alunos que demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização. Ao responder a PF estes estudantes apresentam um bom aproveitamento no que referem-se aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo das competências definidas pelas Matriz de Referência. É indicado que o professor e a equipe pedagógica desenvolvam atividades de aprofundamento

para esses estudantes, de modo que possibilite avançar ainda mais em seus conhecimentos.

São classificados com o padrão de desempenho “avançado” quando tais estudantes demonstram na Prova Floripa ir além do que é considerado básico para o ano escolar no qual está matriculado, de acordo com a Matriz de Referência. Há um maior número de itens corretos na Prova Floripa, inclusive os que avaliam habilidades consideradas mais complexas e é recomendado que o professor e a equipe pedagógica proporcionem mais desafios a esse público, de modo a manter maior interesse pela escola e auxiliando a aprimorar cada vez mais o desempenho.

Além do reforço a estratificação e segregação escolar, é visto que independente do Padrão de Desempenho que esteja classificado o estudante, os rebatimentos no trabalho docente perpassam por todo um *modus operandi* que vai muito além do prescrito em cada “padrão” para que o estudante avance para o “padrão” seguinte. São colocadas exigências acerca do manuseio instrumental das tecnologias da PF, bem como a capacidade de interpretá-las e relacioná-las com outras dimensões extraescolar. Nesse sentido, torna-se necessário verificar quais outras dimensões são postas e avaliadas na Prova Floripa que contribuem para a intensificação do trabalho do professor.

4.3 QUALIDADE E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO CALCADA NA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Como destacado ao longo da seção anterior, seja através da Matriz de Referência ou das Escalas de Proficiência e dos Padrões de Desempenho, a PF impõe tarefas extras ao trabalho do professor, quando este precisa compreender e aplicar a tecnologia embutida no sistema de avaliação. Entretanto, não é somente a parte instrumental que compõe as recomendações para o trabalho do professor. O CAEd, a partir dos materiais dirigidos aos professores da RME aborda outras dimensões a serem avaliadas através das avaliações em larga escala, como os dados contextuais.

Na oficina do CAEd (2015a) é apontado que não somente com relação ao desempenho dos estudantes é composta a avaliação da Prova Floripa, mas também por outros fatores intra e

extraescolares, mensuráveis a partir de questionários aplicados a estudantes, diretores e professores, ainda que não houvesse maior detalhamento acerca desse material. Para os fatores extraescolares são elencados os fatores socioeconômicos, familiares e individuais, enquanto para os intraescolares apontou-se para gestão e administração, prática pedagógica, condições de infraestrutura.

Na Revista do Sistema sobre a Prova Floripa 2015 é apresentada uma seção sobre os “Limites e perspectivas do uso de dados contextuais na autoavaliação da unidade educativa”, de modo a apresentar reflexões acerca das possíveis relações existentes entre o desempenho estudantil na PF e o contexto intra e extraescolar. É indicado que as análises contidas contribuam

[...] para que os gestores e demais profissionais da unidade educativa possam apropriar-se, adequadamente, dos resultados da avaliação educacional externa e, de posse dessas informações, tenham elementos que subsidiem suas tomadas de decisão para a melhoria do desempenho do estudante (CAED, 2015b, p. 16).

Assim, como fora com relação a questão curricular que, através da Matriz de Referência, reduz o currículo escolar a uma prescrição de habilidades e competências com vistas a ALE, com relação ao contexto intra e extraescolar é necessário que o professor compreenda-os e dê um fim útil com relação a melhora do desempenho dos estudantes na avaliação. Ainda que atribua-se ao senso comum a relação entre origem social e desempenho estudantil, de acordo com o material, implicitamente o mesmo conduz ao leitor ao convencimento que problemas econômicos e sociais possam ter o seu surgimento no terreno da educação. Por raciocínio análogo, para solucionar tais problemas, aponta-se que os indicadores produzidos pela ALE auxiliariam os processos de gestão e melhorariam a prática docente ao contribuírem com monitoramento da qualidade e da equidade dos estudantes, ao possibilitar a apropriação das informações contextuais pela unidade educativa.

Na sequência do material é apontado que os trabalhadores da RME tenderiam a sugerir estratégias de autoavaliação

conduzidas pela própria unidade educativa, no que diz respeito ao uso de dados de desempenho e contextuais da ALE.

Como resposta ao estranhamento colocado pelas políticas de avaliação externa e suas respostas de uso de dados de desempenho e contextuais pelas unidades educativas como forma de estabelecer uma gestão estratégica baseada em evidências na educação básica pública, movimento impulsionado pelas secretarias de educação, verifica-se a proposição, por profissionais da educação, de estratégias de autoavaliação exclusivamente conduzidas pela unidade educativa, desde a enunciação e hierarquização de suas dimensões de análise até a construção de indicadores propostos pelas próprias unidades educativas, em possível consonância com a comunidade local. (CAED, 2015b, p. 18)

No documento, o CAEd problematiza a proposição atribuída aos trabalhadores da RME afirmando ser mais vantajosa a visão sistêmica possibilitada através das avaliações externas pela secretaria que a autoavaliação pela unidade escolar. A argumentação é construída a partir da consideração de que se a avaliação fosse baseada apenas nas impressões da comunidade escolar, poderia conduzir a “[...] soluções personalistas e discricionárias, impregnadas do senso comum escolar e de difícil utilização para a elaboração dos consensos” (CAED, 2015b p.19). Por esta linha de raciocínio, o CAEd justifica a necessidade de seus instrumentos e tecnologias, seja com relação as avaliações de desempenho ou de dados contextuais, pela imperícia dos professores em realizar tais procedimentos, entretanto em nenhum momento abre-se espaço para o questionamento da necessidade dos mesmos serem produzidos.

Especificamente com relação aos dados contextuais, o CAEd apresenta que será por meio de medidas compensatórias que se alcançará a equidade escolar:

É possível, por meio de medidas compensatórias, orientadas para a equidade escolar, tais como apoio pedagógico, o prolongamento da jornada diária do estudante na unidade educativa, atenção

individualizada, composição das turmas, tentar minimizar, em alguma medida, as desvantagens familiares expressas pelo indicador de nível sócio econômico (CAED, 2015b, p.20).

Evitando entrar no mérito sobre se o professor deveria ou não adotar as alternativas elencadas dentro do seu planejamento pedagógico, verificamos que ao serem apontadas para se alcançar a equidade escolar é construído um discurso de que a educação escolar seja a solução para os problemas econômicos e sociais da sociedade. Ao tratar como medidas compensatórias e que estas possam atuar para aliviar a pobreza e minimizar as desvantagens socioeconômicas dos familiares, o CAEd aponta para um duplo movimento: o reforço explícito acerca da teoria do capital humano e na omissão das determinações que produzem a pobreza. Sobre essa relação, Silva (2016, p. 113) aponta que

As concepções sobre a relação educação-pobreza, ao dimensionarem os efeitos do modelo de educação para os pobres e a sua não educação, ignoram o conteúdo de conformidade do padrão de educação, ou, ampliando a ideia, secundarizam o processo de produção social da educação (entendida como escola) e da pobreza. Com base nas pesquisas sobre a educação dos pobres justificam-se as políticas de correção dos efeitos da pobreza, seja pelas propostas de mudanças do sistema escolar, seja pelo desenvolvimento de medidas compensatórias no campo da assistência social. A saída para o paradoxo presente na relação educação e pobreza - os pobres precisam de educação para uma suposta superação da pobreza, mas não a acessam na qualidade e quantidade necessárias – encontra na racionalização da política educacional a estratégia exclusiva de resolução do problema.

Em consonância, Melgarejo (2017) pesquisou que o contrato do BID com a PMF, que analisamos no capítulo 2, foi sustentado a partir da teoria do capital humano, tendo em Schultz (1973) o seu formulador. Acerca dessa teoria é possível verificar a relação com

a formação da força de trabalho para o trabalho simples, como em Melgarejo (2017, p. 142) ao apontar que

Amplamente considerada na literatura pesquisada, a Teoria do Capital Humano é apresentada como um dos principais fundamentos dos projetos de Educação financiados pelo BID e outras OM. O conceito de Schultz (1973) sofre atualizações para se adequar às necessidades da economia após a reestruturação produtiva. Tal teoria propunha que uma maior escolarização contribuía para uma melhor qualificação, que por sua vez levaria a melhores empregos e salários. Ainda que não tenhamos encontrado uma nova definição do conceito capital humano nos documentos do BID, pudemos constatar que a preocupação com a elevação da educação se dá pelo viés da empregabilidade, ou seja, não se trata de ascender socialmente e se tornar um “capitalista” pela aquisição de conhecimentos que possuem valor econômico, como afirmou Schultz (1973), mas de se desenvolver as habilidades e competências básicas para se almejar um posto de trabalho.

Retornando às características do indicador socioeconômico indicado pelo CAEd para se alcançar a equidade educacional, verificamos que é proposto para que o mesmo possa permitir uma análise contextualizada entre unidades educativas similares, como podemos verificar em CAEd (2015b, p. 20):

Dadas as características do indicador de nível socioeconômico, uma das utilidades consagradas para a gestão escolar e da sala de aula reside na análise contextualizada entre unidades educativas similares. Distanciando-se do ranqueamento entre unidades educativas com base no desempenho médio dos estudantes, a análise do desempenho entre estabelecimentos escolares com estudantes de níveis socioeconômicos similares coloca à disposição da unidade educativa uma informação útil, pois permite o estudo das

práticas de gestão e estratégias pedagógicas entre estabelecimentos de ensino com limitações semelhantes de caráter econômico e social.

Ainda que o documento não trate com maior riqueza de detalhes acerca do instrumento que afere esses dados contextuais, podemos constatar um projeto político e pedagógico, tanto quanto a forma quanto com relação ao conteúdo, que reforça a dualidade e a segregação escolar, considerando os instrumentos e tecnologias que já conhecemos acerca da avaliação de desempenho. Em Freitas (2002; 2008) é possível verificar no que ele denomina de “trilhas de progressão diferenciadas”⁷⁸ os percursos escolares operados a partir do desempenho médio dos alunos de uma escola em momentos sucessivos: ao nível de sala de aula, entre alunos; na escola, entre turmas; ou dentro de uma rede, entre suas escolas. Entretanto, no exemplo apreendido pelo CAEd, talvez seja ainda mais perverso do que apontado pelo autor, uma vez que o desempenho dos estudantes de uma determinada escola são comparados com estudantes de outras escolas da mesma rede que apresentam um mesmo nível socioeconômico. Essa forma de avaliação, aproxima-se da noção de *accountability*, enquanto condição para prestação de conta acerca do resultado do trabalho desenvolvida, e pode conduzir a uma intensificação do trabalho docente, que agora passaria a não somente preparar o estudante para determinado nível de proficiência, a nível de rede, mas também a gestionar em seu planejamento pedagógico o componente socioeconômico.

Sabe-se que as condições de trabalho dos profissionais da educação da rede pública são adversas, muito particularmente dos docentes de escolas da periferia, que convivem com situações ainda mais especiais. Aspectos relativos à situação social das crianças e adolescentes que, insidiosamente têm reflexos no aprendizado, a falta de

⁷⁸Freitas (2002) aborda de forma ampla a categoria de “trilhas de progressão diferenciadas”, entretanto em todos os momentos apontam para a responsabilização dos estudantes pelo seu percurso escolar, a diferenciando a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora (escola pública) e da burguesia (a qual chama de escolas de excelência).

infraestrutura, desinvestida pelos órgãos públicos por não oferecer aos docentes condições de trabalho adequadas, são alguns exemplos (FERREIRA, 2010). Ademais, como observam Ludke e Boing (2007) deve-se ter presente que críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais [...] Decerto, a intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores de escolas públicas expressam um fenômeno de caráter macrosocial, cujas relações e contradições são geradas pelo modo de produção dominante, no contexto de reestruturação do trabalho e do modelo de gestão neoliberal (MÉSZÁROS, 2005; DRUCK, 2011). O efeito, portanto, é claramente observado não apenas na qualidade da educação, por meio das estatísticas oficiais e das condições de penúria em que muitas escolas se encontram, mas também na saúde dos professores que, diariamente, precisam se reinventar e construir formas de resistências que lhes permitam extrair algum sentido da atividade que realizam (SANTOS, 2009) (MORAIS et al, 2018, p. 219-220).

A possibilidade de comparação de resultados entre escolas da rede com níveis socioeconômicos similares apresenta-se como sustentação empírica para a adoção do modelo de avaliação externa e sistêmica frente ao processo de autoavaliação. Nessa direção, sinaliza-se para o trabalho do professor, ao longo do documento, que o mesmo deva ter compreensão que as condições socioeconômicas dos estudantes afetam o seu desempenho escolar, entretanto que este não deve ser atribuído como sendo o único motivo, uma vez que as escolas também desempenhariam importante papel na aprendizagem dos estudantes, a despeito de suas origens sociais. Em um misto de responsabilizá-lo pela melhoria das condições socioeconômicas do estudante e obscurecer as relações de classe que produzem as desigualdades, o CAEd intensifica a trabalho docente ao

acrescentar esse componente, apresentando-lhe uma face humanizadora por trás da política pública.

4.4 AS PRESCRIÇÕES PARA O PROFESSOR ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PROVA FLORIPA

Nesta seção estaremos analisando as prescrições para os professores da RME, a partir de todo invólucro que envolve a parte mais operacional do professor no que diz respeito as recomendações da Prova Floripa. As recomendações específicas para o dia da prova e as orientações acerca da interpretação dos resultados produzidas pelo CAEd trazem materialidade às nossas análises.

Para tratar das recomendações para os dias da prova, o único documento que conseguimos foi o “Manual do Aplicador” produzido pelo CAEd para a edição de 2016 da Prova Floripa. No manual há uma carta de apresentação assinada pela então recém empossada Secretária Municipal de Educação, Maria José Brandão e a Diretora de Ensino Fundamental Cláudia Cristina Zanela que aponta para a defesa de que a proposta de avaliação esteja fortemente alicerçada ao compromisso com a qualidade e a equidade educacional na rede.

Para a edição de 2016, o CAEd recomendou que as provas fossem iniciadas 20 minutos depois do horário marcado para o início da aula. Mostrando claramente a opção prioritária pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, como pudemos verificar no capítulo 3 no extrato do contrato do CAED com a PMF, tais componentes foram os exclusivos no primeiro dia de avaliação para os estudantes das turmas de 5º ao 9º ano e tiveram duas horas e meia para sua conclusão. No segundo dia, os estudantes das mesmas turmas tiveram duas horas para responder as questões dos componentes de Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes (visuais, música e teatro) e Língua Inglesa.

Com relação à equipe de aplicação da avaliação, ela foi composta pela nominada Coordenação Geral, Equipe Escolar e Aplicadores. A Coordenação Geral foi composta pelos profissionais da SME em parceria com o CAEd e ficaram responsáveis pela organização, coordenação e o desenvolvimento do processo de avaliação da PF. A Equipe Escolar teve sua composição formada pela Equipe Pedagógica de cada escola,

sendo que nas que não possuíam foi formada pelo diretor, cuja principal função foi ser o suporte dos aplicadores, sendo responsável pela organização e execução das atividades da avaliação em cada unidade educativa. O aplicador, que foi o responsável pela aplicação da avaliação, foi formado pelos professores da própria escola, com a preferência que fosse em turmas diferentes das que lecionavam. Vamos focar preferencialmente nas atividades do aplicador, em virtude do recorte de nossa pesquisa.

Antes da aplicação da avaliação, os professores que assumiram a função de aplicador tiveram que, obrigatoriamente, cumprir alguns requisitos para a validação da avaliação. Fora exigido pela SME a participação em uma formação ministrada pela Equipe Escolar e, em decorrência dessa participação, assinar a lista de frequência e compromisso. Foi recomendado que o mesmo lesse atentamente o Manual do Aplicador (CAED, 2016, p. 7) e verificasse com a Equipe Escolar a turma que atuaria e se nela haveria estudantes com deficiência.

Para a aplicação do teste, o Manual do Aplicador, veio como um passo a passo com prescrições para cada um dos momentos da PF. Essas prescrições iam desde as questões burocráticas como a necessidade de como proceder recebimento do pacote de teste e assinar o formulário de rastreamento até as operacionais como as recomendações dadas aos estudantes com relação ao não uso de eletrônicos, preenchimento do cartão resposta e cabeçalho. A questão da qualidade da educação é utilizada novamente ao colocar como primeira orientação ao professor a incumbência de explicar a importância da participação dos estudantes na PF, uma vez que com isso os mesmos estariam contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Outro ponto que destacamos é um ponto que evidencia o quanto este manual modela determinadas práticas pedagógicas no trabalho do professor da RME, trazendo-o como um mero “professor-instrumento” (TRICHES, 2010)⁷⁹. Nas orientações para

⁷⁹Na dissertação de Triches (2010) ela trabalha com os conceitos de professor-*instrumento* e *superprofessor*. O primeiro conceito para referir-se ao professor enquanto profissional estratégico nas reformas educacionais, de modo a mostrar o “[...] movimento de atribuição de responsabilidades a ele, tanto pelas mudanças quanto pelos resultados alcançados [...]” (TRICHES, 2010, p. 139); e o segundo conceito para

os estudantes em fase de alfabetização tem a seguinte informação: “[...] no caderno do aplicador, haverá o símbolo de um MEGAFONE. Toda vez que ele aparecer, você deverá ler, em voz alta, a frase para os estudantes” (CAED, 2016, p. 9). Ora, ainda que não estejamos questionando que a comunicação oral possa ser um recurso didático do professor em sala de aula, assim como a comunicação visual com o auxílio do quadro ou escrita em outras meios também poderiam ser, verificamos que o manual conduz o professor em cada um de seus passos, como um mecanismo de controle, retirando qualquer espaço de autonomia em suas atividades pedagógicas.

Outra forma de controle, ainda que não tenhamos informação do momento que foi utilizado, é percebido praticamente na metade do manual quando é indicado um teste para que o CAEd tenha ciência que o professor adquiriu a capacitação presencial e leu o caderno de teste. Como podemos verificar na imagem abaixo, é solicitado que os professores marquem C (certo) ou E (errado) em cada uma das proposições, na forma de um *check list*

discutir “[...] as características do professor almejado, via discurso das competências, cujo enfoque caracteriza o alargamento da docência e a constituição do *superprofessor*”. (TRICHES, 2010, p. 139).

Figura 4 – Questionário acerca das recomendações feitas aos professores

Os itens a seguir têm como objetivo relembrar os conhecimentos que você adquiriu na capacitação presencial e na leitura do manual.

Indique se os procedimentos adotados nas situações abaixo estão **corretos** ou **errados**, marcando **C** ou **E**, respectivamente.

- ☐ 1. O Cartão de Respostas que estiver com o campo 2, da área **"PARA USO EXCLUSIVO DO APLICADOR"** preenchido, será anulado pela equipe do CAEd, ou seja, todas as respostas que constarem nele serão desconsideradas.
- ☐ 2. Ao receber um Pacote de Teste da reserva técnica para completar a quantidade de testes necessários para a turma sob sua responsabilidade, o Aplicador solicitou orientações ao representante da Equipe Escolar para o preenchimento do Protocolo de Utilização da Reserva Técnica.
- ☐ 3. Ao término da aplicação, o Aplicador lacrou o Pacote sem os Cadernos de Teste, pois eles não retornarão ao CAEd, permanecerão na escola.
- ☐ 4. Na Lista de Presença, o Aplicador preencheu o campo **"AUSENTE"** para um estudante transferido.
- ☐ 5. O Aplicador solicitou que todos os estudantes preenchessem os campos referentes ao **nome** e a **data de nascimento** na área **"PARA USO EXCLUSIVO DO APLICADOR"**.
- ☐ 6. Antes de iniciar a aplicação, o Aplicador preencheu, no Cartão de Respostas, o nome e a data de nascimento dos dois estudantes que utilizaram Cadernos Extras.
- ☐ 7. Após a aplicação, antes de assinar o Comprovante de Aplicação/Via do Aplicador, o representante da Equipe Escolar conferiu se a quantidade de Cadernos de Teste que o Aplicador devolveu era a mesma que constava na etiqueta do Pacote de Teste da turma.
- ☐ 8. O Aplicador informou aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que a transcrição das respostas para o Cartão de Respostas deveria ser realizada utilizando somente caneta esferográfica de tinta na cor azul ou preta.
- ☐ 9. O Caderno de Teste do Componente Curricular Artes do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental apresenta 3 conteúdos desse Componente Curricular (Artes Visuais, Música e Teatro), mas os estudantes deverão selecionar apenas 1 dos conteúdos para ser respondido.
- ☐ 10. Ao encerrar a aplicação, um dos estudantes solicitou mais 10 minutos para finalizar o teste. O Aplicador informou que isso não seria possível, pois todos os estudantes participantes da avaliação deviam ter exatamente o mesmo tempo para realizar o teste.

Fonte: CAED (2016, p. 17)

Mecanismos de controle ao trabalho docente, como os expressos no Manual do Aplicador, fizeram com que houvesse grande resistência da categoria. Inicialmente marcada para 19 e 20 de outubro e, posteriormente, remarcada para os dias 3 e 4 de novembro, na edição de 2016 foi a que houve menor participação

de estudantes entre todas as edições, representando menos da metade dos estudantes previstos (42,6%). O baixo número se explica pela decisão da categoria em “boicotar” a Prova Floripa e não aplicar as avaliações, conforme deliberado em assembleia do SINTRASEM no dia 19 de outubro.

As provas e os modelos padronizados de avaliação não levam em consideração as peculiaridades locais nem as condições de infraestrutura, materiais e as condições de trabalho nas diferentes unidades educativas em que são aplicados. Não levam em conta a realidade socioeconômica das famílias dos/as estudantes submetidos/as ao exame. As avaliações são usadas como mecanismos de controle que estimulam a competição entre as escolas, estabelece a meritocracia e coloca o problema da educação pública na esfera individual. Os resultados não são revertidos em mudanças estruturais para melhorar e ampliar as políticas públicas em educação. Colaboram, no sentido oposto, para acentuar a diferenciação de atenção destinada às diferentes unidades, premiando as melhores avaliadas e punindo as com piores resultados. A educadora Rosilene Amorim dos Anjos resumiu em sua fala na assembleia o efeito da avaliação externa “é um círculo mercadológico. Empresas aplicam a prova, depois comparam as notas que não alcançam a meta pretendida na lógica do capital para então as empresas oferecerem cursos de formação para nós, educadores/as. Nós não somos capazes? Antes nós fazíamos as avaliações, agora apenas aplicamos. As avaliações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem portanto professores/as da rede deveriam desenvolvê-las.” (SINTRASEM, 2016, p.1)

Ainda que as alegações do excerto acima, retiradas do site do SINTRASEM, denotem uma heterogeneidade nos motivos que levaram ao “boicote”, inclusive reivindicando uma maior participação no processo de realização da PF, enquanto política pública, foi notório no ano de 2016 a massificação de atividades

do sindicato no sentido de problematizar a existência desse modelo de avaliação. Ainda no início do ano letivo os seminários “Implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas da Prova Floripa”, que trouxeram professores externos e da própria rede para levantar questões sobre a avaliação e mostrar como “[...]políticos, mídia, empresários, fundações privadas e seus aliados atuam para adequar a educação à lógica segregadora do mercado privado” (SINTRASEM, 2016a. p.1).

No período posterior à avaliação da Prova Floripa, as prescrições ao trabalho do professor da RME relacionaram-se aos instrumentos e às tecnologias descritos na seção anterior que seriam aplicados após a divulgação do resultado da PF pelo CAEd nas Revistas do Sistema, conforme podemos ver na imagem abaixo e, também denota uma aproximação da noção de *accountability* sobre o trabalho do professor da RME. Muitas dessas recomendações foram previstas para chegar aos professores através do “Curso de Capacitação em Avaliação em Larga Escala: um olhar sobre a Prova Floripa”, que foi realizado online em 2015, através da Plataforma Moodle. Através de fórum de discussões e recursos audiovisuais o curso possuiu três módulos: 1) A avaliação educacional em larga escala no contexto das políticas educacionais; 2) A avaliação educacional em larga escala: características e instrumentos; 3) Avaliação e currículo.

Figura 5 – Resultado de desempenho e participação dos estudantes por unidade educativa nos anos 2015 e 2016

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR UNIDADE EDUCATIVA EM 2016 - MATEMÁTICA - 5º Ano do Ensino Fundamental												
UNIDADE EDUCATIVA	Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho				
								0	175	225	300	500
EBM ACACIO GARBALDI SAO THIAGO	2015	201,1	39,2	Básico	56	51	91,1	21,6%	52,9%	25,5%	0,0%	
	2016	235,0	35,8	Proficiente	53	48	90,6	6,3%	33,3%	56,3%	2,1%	
EBM ANISIO TEIXEIRA	2015	210,1	47,3	Básico	79	73	92,4	23,3%	34,2%	41,1%	1,4%	
	2016	217,0	47,7	Básico	79	67	84,8	17,6%	44,8%	31,3%	6,0%	
EBM BEATRIZ DE SOUZA BRITO	2015	219,7	46,5	Básico	58	51	87,9	17,6%	29,4%	51,0%	2,0%	
	2016	220,3	41,5	Básico	60	59	98,3	16,6%	32,2%	49,2%	1,7%	
EBM BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	2015	248,4	41,9	Proficiente	86	78	90,7	5,1%	20,5%	61,5%	12,6%	
	2016	239,6	39,1	Proficiente	84	80	95,2	6,3%	23,8%	63,8%	6,3%	
EBM HENRIQUE VERAS	2015	192,4	45,2	Básico	42	27	64,3	33,3%	51,9%	14,8%	0,0%	
	2016	234,9	39,0	Proficiente	40	29	72,5	10,3%	27,6%	62,1%	0,0%	
EBM JOAO ALFREDO ROHR	2015	206,8	54,8	Básico	35	26	74,3	26,9%	30,8%	38,5%	3,8%	
	2016	210,2	56,3	Básico	28	21	75,0	28,6%	19,0%	52,4%	0,0%	
EBM JOSE AMARO CORDERO	2015	225,5	43,2	Proficiente	30	26	86,7	11,5%	46,2%	38,5%	3,8%	
	2016	223,1	36,6	Básico	53	50	94,3	8,0%	44,0%	46,0%	2,0%	
EBM JOSE DO VALLE PEREIRA	2015	194,2	41,3	Básico	89	78	87,6	29,5%	50,0%	20,5%	0,0%	
	2016	195,5	45,9	Básico	84	75	89,3	28,0%	46,7%	25,3%	0,0%	
EBM JOSE JACINTO CARDOSO	2015	206,6	43,5	Básico	45	48	100,0	18,6%	47,9%	31,3%	2,1%	
	2016	190,1	40,4	Básico	40	40	100,0	42,5%	30,0%	27,5%	0,0%	

Fonte: CAED (2016a, p. 47)

4.5 O PROFESSOR IDEALIZADO

Nas seções anteriores vimos que os professores da RME receberam um conjunto de recomendações e prescrições para o seu trabalho em razão da Prova Floripa que levam a um amoldamento do seu trabalho de modo a atender as necessidades postas pela avaliação. Não podemos desconsiderar que essas recomendações contribuem para formar um trabalhador de novo tipo e, igualmente, que tais recomendações e prescrições sendo levadas a cabo determinariam um padrão idealizado de professor a se alcançar.

Nessa direção, metodologicamente, organizamos essa seção em torno da criação de conceitos explicativos que apresentassem as faces do professor idealizado pela SME e CAEd criados para análise da narrativa proposta em um estudo de caso apresentado pela Revista Pedagógica, sobre a edição 2015 da Prova Floripa. Nesse estudo de caso é apresentado um conjunto de situações envolvendo o uso das avaliações externas no cotidiano escolar, as quais os supostos professores e supervisores da RME agiriam coletivamente a partir de determinados modelos idealizados para execução de suas respectivas funções nas unidades escolares.

No texto, “Mudanças a partir da apropriação dos resultados da avaliação externa”, da Revista Pedagógica (CAED, 2015d), trabalha-se com um exemplo que reforça determinados estigmas escolares e coloca no trabalho e na proatividade a condição de superação das adversidades encontradas. A professora utilizada como protagonista no estudo de caso chama-se Juliana e é uma professora recém formada e que recém começou a atuar na unidade educativa onde ocorre o relato. Formada em Pedagogia, Juliana atuava em uma turma do 3º ano com alfabetização e teve como primeiras ações conhecer o Projeto Político Pedagógico, o PPP, da escola e buscar orientações sobre o planejamento e a proposta curricular da rede com os novos colegas. Ao se deparar com um PPP desatualizado, ela tem o primeiro contraste entre a sua formação, que era voltada a diferentes metodologias e práticas pedagógicas, na qual trabalhava-se que o PPP deveria ser atualizado periodicamente.

Na sequência do relato, a nova professora recebe a informação de que os estudantes da referida escola não possuem incentivo familiar para os estudos, o que seria evidenciado pela

não realização de reunião com os pais, em virtude do baixo comparecimento em momentos anteriores que fora proposto. Os colegas de Juliana na unidade educativa, inclusive, creditavam as dificuldades de aprendizagem na falta de apoio dos familiares. Assim, é colocado que a professora se depara com uma situação na qual precisará saber lidar com a realidade da comunidade e não só ensinar, “[...] e, isso, inicialmente foi um choque para a professora cheia de planos e idealizações” (CAED, 2015d, p.41). Analisando a primeira parte do texto é possível verificar claramente um discurso muito presente no senso comum escolar de que a formação universitária nas licenciaturas é completamente dissonantes da realidade posta nas escolas públicas e que, entre as diversas funções atribuídas ao professor, é primordial que o mesmo seja engajado em encontrar as soluções para os fenômenos extraescolares⁸⁰.

⁸⁰ Ainda que não consigamos aprofundar nesse momento de pesquisa, cabe destaque que esse modelo de responsabilização, no qual o professor deva ser engajado em encontrar soluções para os fenômenos extraescolares encontra amparo em diversos documentos dos Organismos Multilaterais, como no livro “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” do Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 11) quando o mesmo relaciona a qualidade da educação a partir da teoria do Capital Humano, condicionada à qualidade dos professores como resposta a crise econômica da América latina e do Caribe: “A atual desaceleração na América Latina e no Caribe está indiscutivelmente vinculada a fatores externos, inclusive crescimento mais lento da China e seus efeitos sobre os preços das exportações, bem como um aumento previsto nas taxas de juros internacionais. No entanto, a solução não pode ser esperar pela mudança do ambiente externo. A região precisa desenvolver as próprias estratégias de produção mais diversificada, exportações de maior valor e crescimento sustentável de longo prazo. Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação. O fato perturbador neste aspecto é que os estudantes da América Latina e do Caribe permanecerem mais de dois anos atrás de suas contrapartes da OCDE em matemática, leitura e aptidões do pensamento crítico — e ainda mais atrás dos países do Leste Asiático, inclusive do Vietnã. Mas a mensagem

Em meio a conversas com os demais professores que eram mais experientes, afim de saber como lidavam com as problemáticas escolares, é relatado que Juliana inicia seu trabalho na escola e já no mês de abril do primeiro ano ela foi convidada para participar de uma reunião sobre o programa de avaliação municipal. Ciente de que conhecia pouco sobre a temática, em virtude de o tema da avaliação externa ter sido pouco discutido em sua formação inicial, o material traz à tona alguns questionamentos suscitados pela professora novata:

Sua reação, a princípio, foi questionar o porquê de uma prova, sendo que já existiam outras. Como essa avaliação poderia ajudar, sendo que já sabia a situação dos estudantes? Será que a intenção era avaliar o desempenho dos professores? A preocupação de Juliana justificava-se pelo fato de ela mesma saber que seus estudantes apresentavam dificuldades e, portanto, não teriam, dependendo da avaliação, um rendimento satisfatório. Ela seria punida por isso? Seria vista pelos seus colegas como uma má profissional? (CAED, 2015d, p.41)

Na sequência do estudo de caso é relatado que justamente estes questionamentos que a mobilizavam a participar da reunião, apesar de não acreditar que a reunião seria produtiva.

Continuando com o enredo, já participando da reunião, que fora conduzida pela supervisora escolar, chamada Rita, foi colocado que grande parte dos professores não era familiarizado com o programa de avaliação e que possuía pouco engajamento com o mesmo, apesar de estarem há bastante tempo na referida escola. Nos diagnósticos produzidos, a supervisora relatava sua angústia ao verificar uma piora no resultado de um ano para o

positiva deste livro é que os países da região da América Latina e do Caribe estão enfrentando esse desafio e pondo a qualidade da educação no centro da agenda política. Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos”.

outro e a partir disso reforçava o modelo de professor a ser idealizado pela SME: aquele que se preocupasse com a questão dos resultados das ALE e buscasse soluções no campo escolar para as questões extraescolares, como o pouco envolvimento familiar nas questões escolares e às condições socioeconômicas da comunidade.

Nessa direção, outra forma idealizada é o que Shiroma et al (2017) vão chamar de Professor Responsabilizado. No texto foi apontado que para se reverter a situação “[...] seria necessário ter o apoio dos professores e dividir com eles as angústias e as responsabilidades[...]”, reforçando um modelo de responsabilização para o trabalho docente que transcende os resultados e vai para as condições extraescolares citadas acima, entretanto exclui-se que as mesmas são produzidas pela materialidade das relações sociais de produção capitalistas. Shiroma et al (2017, p. 34-35) discorrem:

O cínico deslocamento conceitual operado sonha explicar problemas sociais e econômicos como derivados do campo educacional – e não da materialidade das relações sociais de produção. Esse deslocamento perverso constrói uma hegemonia discursiva que imputa o futuro dos brasileiros ao professor. Nessa ficção engenhosa, os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam das opções econômicas e políticas. Não! Eles decorreriam da ação do professor que não é responsabilizado pelas falhas em sua formação, de seu pequeno investimento em sala de aula, de seu pouco empenho na aprendizagem do aluno, na inovação de métodos e recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução.

Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante.

Diante do diagnóstico inicial da jovem professora de ter verificado que o PPP estava desatualizado e por estarem trabalhando com as informações sobre o rendimento dos estudantes nas avaliações externas, foi colocado como primeira tarefa estratégica atualizar o PPP com esses dados. Reforçando as dúvidas que pairam sobre o modelo de avaliação externa é colocado que

Rita e sua equipe estavam envolvidas com o Programa de Avaliação desde o início, mas ainda não tinham conseguido uma forma de quebrar os tabus referentes à avaliação, e nem de fazer com que todos da unidade educativa a enxergassem como um instrumento a favor do trabalho docente (CAED, 2015d, p. 42)

Como segunda estratégia, antes de entrar em detalhes sobre a importância da aplicação da avaliação e analisar os resultados do ano anterior, a supervisora buscou a construção de consenso através da apresentação dos exemplos de sucesso da política pública. Ao destrinchar tais referências eram mostrados exemplos, inclusive de outras redes, que tinham conseguido

[...] aumentar a participação dos estudantes na realização das avaliações e melhorar os resultados obtidos a partir do trabalho feito com base nos resultados da avaliação e na consulta aos documentos oficiais da rede, como as propostas curriculares e o PPP. Para poder apresentar tais exemplos, Rita fez várias pesquisas e pediu apoio a sua assessora Pedagógica. Aquela reunião já estava sendo preparada por Rita e sua equipe havia muito tempo (CAED, 2015d, p. 42).

Passando a informação de que as mudanças de concepção e convencimentos se dão em “passe de mágica”, totalmente alheio a materialidade da própria rede e das unidades escolares, é colocado que a supervisora notou que cresceu o interesse dos professores, denotando uma nova característica dessa idealização docente: o professor interessado. Sobre a jovem professora, os

bons exemplos fizeram com que ela não estivesse mais preocupada com o julgamento que receberia em virtude do resultado dos seus estudantes. A preocupação deu lugar à ansiedade em poder diagnosticar as dificuldades e avanços, bem como relacioná-los aos conteúdos apresentados nas orientações curriculares, “[...] apresentando assim um norte para planejar seu trabalho [...]” (CAED, 2015d, p. 42), confirmando as expectativas sobre o professor idealizado: aquele que tem as competências e habilidades definidas pela avaliação externa como orientadoras de seu trabalho.

Em uma segunda reunião, a supervisora Rita trouxe informações de como avaliação externa era pensada, sua metodologia e seus instrumentos, solicitando que os professores analisassem os resultados dos anos anteriores e propusessem ações e projetos para melhorar o desempenho. A jovem professora, no padrão idealizado pela SME e pelo CAEd, analisou os dados dos anos anteriores e buscou interpretá-los com o apoio da Matriz de Referência e da Escala de Proficiência. Entretanto, reforçando os estigmas de desinteresse dos professores pela aprendizagem dos alunos relatou-se um motivo de desânimo da professora, após verificar os baixos resultados da avaliação:

Mas o que mais a incomodava era o fato de alguns professores encararem aquela situação como normal, pois já haviam se acostumado e não acreditavam que era possível reverter o quadro e conseguir melhorar o desempenho dos estudantes. Para ela era impossível aceitar trabalhar sem perspectiva de melhora, sem acreditar no seu trabalho e no potencial de sua turma. Era preciso ao menos tentar! (CAED, 2015d, p. 43)

O novo conceito de professor idealizado que trabalharemos é justamente aquele que faz o movimento contrário ao atribuído desinteresse. Em total consonância com os modelos de Professor Interessado e Responsabilizado, podemos agora chamá-lo também de Professor Inovador ou Pró-ativo quando a jovem professora monta um “Cantinho da Leitura” e organiza um cronograma de visitas regulares à biblioteca escolar de modo a resolver a dificuldade de seus estudantes com os gêneros textuais, verificada através dos instrumentos da Avaliação Externa.

Como esse modelo de Professor Idealizado pela SME e pelo CAEd também deve se tornar referência para os demais, a supervisora verifica que a ideia da professora é fácil de ser efetivada e compartilha com todos os demais professores dos anos iniciais em reunião pedagógica. Portanto, nessa reunião, é relatado que Juliana teve sua ideia bem aceita pelos colegas e que a mesma acabou se tornando propulsora de novas ideias, complementares ao projeto e reforçando o modelo que chamaremos de Professor Inovador, uma vez que este, idealmente, também deve produzir outras inovações.

É afirmado no texto que, além das atividades já propostas por Juliana, outras atividades como apresentações teatrais e “O Dia do Livro na Escola”, pouco a pouco os pais dos estudantes se envolvessem mais com a educação de seus filhos e estivessem presentes na escola, mostrando um exemplo de sucesso do Professor Responsabilizado. Com relação ao resultado da avaliação externa após o conjunto de ideias de Juliana e seus colegas foi verificado um aumento da proficiência dos estudantes, mostrando que o professor idealizado pela SME e CAEd é também um Professor Eficiente, uma vez que os esforços envidados pelo mesmo alcançam o objetivo proposto. No caso das avaliações externas o objetivo anunciado é o aumento da qualidade da educação (e no caso da PF da equidade também) que pode ser aferido pelo nível de proficiência dos estudantes.

Ao término do texto é colocado que Juliana: “[...] que inicialmente, havia se assustado com a ideia da avaliação externa, viu nela a possibilidade de obter informações para transformar a sua prática, melhorando a aprendizagem de seus estudantes” (CAED, 2015d, p. 44). Como toda boa estória, a contada pela SME e pelo CAEd não foge a regra ao enredo tradicional com um *slogan* implícito de muitas propagandas governamentais e empresariais. Aposta-se na construção de um consenso de que posições discordantes sobre determinada política pública ou acerca do não consumo de determinada mercadoria explicam-se pelo desconhecimento acerca das mesmas devido ao sugestionamento com ideias pré-concebidas. A título de comparação, vimos na recém aprovada Reforma do Ensino Médio, que teve ampla rejeição da categoria docente, a utilização do *slogan*: “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” que faz um trocadilho com o popular *slogan* mercadológico do “Quem conhece, compra!”. Assim, as faces do professor idealizado (responsabilizado,

interessado, inovador e eficiente) pela SME e o CAEd no estudo de caso trazem a síntese do modelo de professor formado pela política de avaliação em larga escala no município. No seu caso, foi visto que, não à toa, houve estratégias comuns com outras política públicas e de propagandas do mercado, uma vez que optou-se por fetichizar a relação com um trabalhador idealizado, para intencionalmente obscurecer a intensificação, precarização e o controle do trabalho decorrido dessa idealização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, presente nesta de dissertação buscamos investigar e analisar os documentos que cercaram a política de avaliação em larga escala no município de Florianópolis com o objetivo de conhecer as alterações e consequências sobre o trabalho do professor da RME entre os anos 2012 e 2018. Organizado em três capítulos, nossas análises partiram do histórico e contexto da chegada da política de ALE em Florianópolis, passando pelo financiamento da mesma pelo BID e a contratação do CAEd para prestação do serviço, para, finalmente, chegar ao “chão da escola” a partir das recomendações que foram designadas aos professores da RME.

No capítulo 2, verificamos o contexto da chegada da avaliação em larga escala na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e trouxemos relações com a Reforma do Estado brasileiro, empreendida por Bresser-Pereira no início dos anos 1990. Nela, com a justificativa de uma pretensa integração dos mercados, vimos que a mesma seguiu uma lógica internacional, a partir de uma reforma administrativa gerencial da administração pública, que apoiou-se nos preceitos da organização empresarial para o aparelho de Estado brasileiro. A partir de três formas de propriedade (pública estatal, pública não estatal e privada), fora desenhado para o Estado brasileiro a organização de quatro tipos de atividades (atividades do núcleo estratégico, atividades exclusivas do Estado, serviços sociais competitivos ou não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado) que levavam a redução dos níveis hierárquicos da administração pública de modo que permitisse uma maior participação de agentes privados, conforme apresentado por Zanardini (2008).

Assim como essa reforma do Estado, localizamos a reforma educacional brasileira, que abre possibilidade para a criação da política de avaliação em larga escala no Brasil como uma política pública que nasceu no mesmo contexto de reestruturação capitalista a nível mundial. Nesse contexto, o surgimento do SAEB, entre o fim da década de 80 e o início da de 90, torna-se estratégico a partir da produção de índices para o sistema educacional brasileiro. Zanardini (2008) relata que ambas as reformas assentam-se em uma concepção de Estado avaliador, que permite um redirecionamento no financiamento da educação pública por conta do Estado brasileiro, privilegiando a captura do

recurso público para a iniciativa privada em detrimento do investimento na educação pública. Nesse contexto, o discurso da qualidade da educação começou a ganhar eco a partir dos escores produzidos pela política de avaliação que, assim, produziram uma eficiência gerencial dos processos educativos e escolares.

A qualidade da educação também foi o mote para a criação do Movimento Todos pela Educação em 2006. Chamado por Silva (2015) de pacto entre o capital financeiro e industrial, o TPE participou ativamente da agenda educacional do país através do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que assumiu compromissos de estados e municípios com a educação básica até 2021 e, entre outras coisas, instituiu o IDEB com o discurso oficial de produzir índices similares aos dos países da OCDE, a partir de uma conversão com o PISA.

Trouxemos, também, um histórico da chegada da política de avaliação em larga escala na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que teve seu início a partir do ano de 2007. A partir de pesquisas que tiveram como campo empírico a RME, sobretudo a de Anjos (2013) que pesquisou a Prova Floripa até 2012, trouxemos um panorama da evolução e complexificação da política de avaliação no município ao longo dos anos com relação a participação dos estudantes e *modus operandi* da política. Vimos que, impulsionada pela criação da Prova Floripa, outras parcerias público-privadas, como a de apostilamento e de divulgação dos resultados da avaliação surgiram na rede e impuseram uma “[...] maior pressão sobre os professores, responsabilizando-os diretamente pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos” (FRUTUOSO, 2014, p.86).

Apontando para o controle e a avaliação do trabalho docente por meio das avaliações externas, bem como a internalização da cobrança, conforme apontado por Santos (2013), vimos que o discurso da qualidade da educação surge como forma de obscurecer a relação subordinada de uma formação para o trabalho explorado que requer o capitalismo em nível global (EVANGELISTA; LEHER, 2012). Nesse sentido, seja localmente ou nacionalmente, explicita seu projeto de classe burguês enquanto política pública que age em consonância com as necessidades do movimento do capitalismo global, seja na abertura de nichos de mercado e/ou na intensificação dos processos de trabalho.

No capítulo 3 analisamos os documentos que tratam do financiamento da política de avaliação externa na RME, bem como dos enlaces envolvendo a contratação de assessorias externas para a realização desse serviço. Partindo fundamentalmente do projeto que estabelece as condições e contrapartidas da parceria da PMF com o BID (PEA, 2012) e dos desdobramentos em razão da contratação do CAEd para assessorar os processos de elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa verificamos as conexões em torno da política de ALE na RME.

Com relação ao *Proyecto de Expansión Y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental em Florianópolis*, verificamos condições que consubstanciam as possibilidades de ataque ao trabalho docente em diversos seguimentos. Fazendo uso do jargão da qualidade da educação, o PEA apontou para uma ineficácia entre os níveis de formação dos professores da RME e os resultados alcançados nas avaliações externas no município, apresentando o serviço de *coaching* para o acompanhamento do trabalho docente, o que demandaria alterações na seleção, contratação e treinamento dos professores. Alterações estas que já começaram a tomar materialidade em 2018 com a autorização que permite o poder executivo contratar OSs para gerir o serviço público. Apontado em diversos momentos pelo BID, a terminologia treinamento aparece praticamente em seu sentido literal, ou seja, na condição de interferir no trabalho do professor da RME a ponto de que o mesmo deva ter um treinamento para melhorar a qualidade da educação no município através da figura do *coaching*, o qual o resultado das avaliações da Prova Floripa seriam uma condição privilegiada para verificar a pretensa eficácia das medidas propostas.

A Prova Floripa aparece explicitamente no PEA usando a conotação da ineficiência dos seus processos internos, como seu desenho de autoaplicação, para justificar a contratação de assessorias externas. A indicação de uma padronização e o estímulo a meritocracia entre escolas, estudantes e professores da rede, a partir da comparação dos resultados da avaliação apresentam como uma dupla face dos interesses do capital na rede municipal de ensino, que levadas a cabo conduzem a políticas de *accountability* e responsabilização do trabalho docente. Interesses esses que não podemos desconsiderar, que ao ser assumido pela fração do capital financeiro, em última

instância, trata-se das formas de reunir as condições objetivas e subjetivas necessárias para que o investimento inicial aplicado pelo BID tenha suas condições de retorno, advindo do fundo público, acrescido de seus rendimentos ao final. Portanto quando o BID estipula rotinas de consenso, políticas de responsabilização, intensificação e controle do trabalho docente através da política de avaliação em larga escala trata-se das condições estratégicas utilizadas por essa fração de classe⁸¹ para que o seu interesse particular de classe apresente-se como fosse universal (IASI, 2014).

Ao debruçarmos sobre os valores do financiamento e as contrapartidas é verificado que enquanto o BID entra com um aporte US\$ 58.860.000,00 (cinquenta e oito milhões, oitocentos e sessenta mil dólares americanos), a PMF deve disponibilizar um valor equivalente a US\$ 59.570.000,00 (cinquenta e nove milhões, quinhentos e setenta mil dólares americanos). Nesse sentido, conseguimos verificar que o Estado desempenha as funções de fonte de crédito para o capital ao ter seu fundo público drenado para um projeto “alheio”, porém que assume uma face humanizadora do capital ao se colocar como investidor na qualidade da educação pública municipal.

Com relação aos agentes que operam a política no âmbito do aparelho de Estado, a presença do então Secretário da Educação do município (2005-2016), Rodolfo Pinto da Luz cabe destaque. Tendo em vista que seu cargo foi mantido independente da gestão que assumisse o poder executivo municipal, bem como as diversas atuações em torno do aparelho de Estado, caracterizamos o mesmo como sendo um representante de um expresse interesse de classe, independente da legenda partidária que esteja no comando do poder público municipal.

⁸¹A questão acerca do capital financeiro ou a financeirização constituir-se em uma fração de classe do capital e esta ser a fração hegemônica é polêmica e nesse momento de pesquisa não temos condição de encerrá-la. Enquanto existem autores que trabalham enquanto a hegemonia dessa fração sob as demais, outros vão debater que a financeirização é a lógica pela qual o capitalismo contemporâneo se movimenta e potencializa o processo de valorização do valor, tendo em vista, entre outras questões, que os capitais industriais, fundiários, comerciais etc possuem capital aberto na bolsa de valores.

No Regulamento Operativo do BID (BID, 2012a) é prevista textualmente a contratação do serviço de assessoria externa para elaboração e aplicação da Prova Floripa. Materializado a partir do processo licitatório 006/2014, o mesmo permitiu a contratação do CAEd/UFJF em um contrato de 51 meses que fora publicado no Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis no dia 01 de abril de 2015 pelo valor de R\$ 3.603.173,59 (três milhões, seiscentos e três mil, cento e setenta e três reais e cinquenta e nove centavos). Com a realização de um serviço que possuiu ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, mostrou-se uma primazia por estreitamento curricular que considera estes os únicos necessários para que os filhos da classe trabalhadora possam se inserir nas novas formas de organização da produção capitalista, sobretudo devido a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, como produtor e exportador de *commodities*.

Apresentado nas documentações como instituição de cunho genérico, sem maiores detalhamentos, ou como núcleo acadêmico com o qual firma-se contrato ou convênio, a natureza jurídica oficial do CAEd/UFJF é aparentemente obscurecida, uma vez que ao passo que ela presta um serviço privado, o seu local de atuação é uma universidade federal que presta um serviço público. A linha tênue entre o âmbito do serviço público e a iniciativa privada foi inclusive foco de nossa investigação quando conseguimos encontrar conexões do CAEd com diversas instituições privadas e com cargos no aparelho de Estado, por meio de relações envolvendo seus coordenadores e seu quadro técnico.

Outra relação obscura envolvendo a PMF e o CAEd também permite nova problematização. A não obtenção dos documentos solicitados para a Gerência de Educação Continuada com relação ao contrato da PMF e o CAEd, sua prestação de contas e informações sobre a sua suspensão em 2017 indicam para que pareça muitas questões acerca da contratação desse serviço.

As conexões envolvendo o CAEd permitem trazer materialidade para a compreensão da ampliação do Estado ou Estado Integral. Retornando as conexões envolvendo a instituição da UFJF, encontramos estreitas relações envolvendo seu coordenador geral, Manuel Palácios, com relação a atuação junto ao aparelho de Estado, no qual atuou como Secretário de Educação Superior e, também, mais recentemente como Secretário de Educação Básica. A atuação ativa na construção da

Base Nacional Comum Curricular e na área de avaliação e medidas educacionais, em momentos políticos diversos nos últimos anos, indicam que há uma agenda educacional comum a ser cumprida, e que esta privilegia a política de ALE, independente do espectro político partidário que esteja no comando do aparelho de Estado brasileiro. Aliás esse deslocamento de Palácios da Secretaria de Educação Superior para a Secretaria de Educação Básica, ainda que precisemos de um maior lastro empírico e teórico, nos parece sintomático e talvez uma tendência de deslocamento da agenda educacional do país com enfoque na educação básica, tanto com relação ao financiamento público e privado, quanto na criação de novos nichos de mercado, depois de, aparentemente, caminhar para uma “saturação” ou consolidação dos negócios no ramo do ensino superior com as políticas do REUNI, FIES e PROUNI. Corroborando com essa hipótese, ao encontrarmos conexões da tecnologia do CAEd para avaliação da educação básica com a Kroton (que é o grande conglomerado educacional do país no que diz respeito a número de matrículas no Ensino Superior privado) ao pesquisarmos o Coordenador de Unidade Pesquisa do CAEd, professor Tulli Machado Soares. Em seu currículo foi verificada a prestação do serviço de assessorias para diversos órgãos públicos e privados, como Movimentos Todos Pela Educação (TPE), a INADE/Kroton, Instituto Unibanco, Ibope entre outros. No caso de Soares, mesmo supondo que trate-se de um quadro técnico do CAEd que esteja oferecendo esta assessoria, podemos entender que sua participação, para além de uma relação individual de contratação de uma força de trabalho especializada, aponta que a tecnologia do CAEd para ALE é de grande relevância para os principais agentes privados que operam na política educacional do país, apresentando assim o caráter de classe burguesa tomado pela instituição ao ter esses intercâmbios com a Kroton, TPE, Instituto Unibanco etc.

Uma outra importante conexão é em torno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF (PPGP/UFJF). Nele o CAEd aparece como núcleo acadêmico contratado para a execução de serviços educacionais para oferta do Mestrado Profissional. A presença de um professor do PPGP, Paulo Barone, apresenta relações com o aparelho de Estado similares a Palácios. Atualmente, como Secretário de Educação Superior do MEC, no Governo Temer,

Barone também possui uma história pregressa de atuação em governos e ministérios de diversos espectros político-partidários.

Através da pesquisa no currículo dos coordenadores do CAEd encontramos uma associação que aparecia, como atuação comum, em muitos deles: a ABAVE. A Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), criada em 2003 apresenta-se como uma associação de natureza científica sem fins lucrativos. Entretanto, ainda que não tenhamos conseguido explorar maiores conexões advindas dela, percebe-se que suas diretorias, que são eleitas bianualmente, são compostas por diversos professores e pesquisadores da área de avaliação em larga escala e, também, por responsáveis pelas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como ligados ao MEC. Ao explorar a trajetória dos seus sócio-fundadores encontramos o estadunidense Robert Evan Verhine, que formado em economia, atuou por diversas pastas do aparelho de Estado brasileiro e como Pró-Reitor da UFBA. Todavia, o que nos chamou atenção foi a conexão externa, não com relação a sua nacionalidade, mas sim o fato de ser membro do Conselho Diretor da Comissão *Fullbright* Brasil, que é um programa de intercâmbio educacional e cultural vinculada ao governo dos EUA em parceria com o governo brasileiro. No atual estágio de pesquisa somente permite que possamos levantar essa questão, de modo a problematizá-la, entretanto nos coloca como hipótese de que o modelo de avaliação em larga escala no país possa ter ligações a conexões globais com que Fontes (2010) apresenta em torno do Capital Imperialismo.

Se no capítulo 3 buscamos os documentos e informações com relação ao financiamento e as assessorias contratadas para elaboração da ALE na RME, a fim de demonstrar a rede de atuação entre público e privado para ampliar a educação como forma mercadoria, em nosso último capítulo buscamos verticalizar nossa pesquisa. Ao selecionar para análise e discussão os documentos que apresentaram maior ligação com o “chão da escola”, buscamos evidenciar as intencionalidades das recomendações e concepções acerca do instrumento avaliativo da Prova Floripa que chegam aos professores da RME.

Foi verificado que o grande slogan com relação à política de avaliação foi construído em torno desse instrumento ser reconhecido como condição para alcançar a qualidade e a equidade da educação. Assim, buscando-se justificar a partir de legislações municipais e federais, como PME e PNE, a Prova

Floripa serviu, a partir da contratação do CAEd em 2015, para efetuar um modelo gerencial com relação ao trato conteúdo escolar e suas implicações no trabalho docente. Com a elaboração de uma matriz de referência, análise estatística e pedagógica das questões da prova, a utilização da tecnologia da TRI, aplicação da avaliação, análise dos seus resultados, construção de escalas dos resultados e divulgação dos resultados da avaliação, a Prova Floripa trouxe consigo, em seu remodelamento, um processo de profunda intensificação dos processos de trabalho dos professores da RME.

Através da matriz de referência, o modelo de avaliação proposto para Prova Floripa operou um recorte no currículo em torno das habilidades que deveriam constar na avaliação. Sem trazer mais elementos acerca dos critérios utilizados, o CAEd reconhece que são negligenciados diversos conhecimentos em virtude de não serem compatíveis com o modelo de teste proposto e, conseqüentemente, levando a um estreitamento curricular no que diz respeito ao aluno e a um controle do trabalho do professor da RME. Assim, é de se supor que, em momentos de listar a prioridade sobre conteúdo a ser trabalhado, o mesmo seja levado a optar pelos dispostos na matriz e, conseqüentemente, na ALE, de modo a não negligenciar as referidas qualidade e equidade da educação, tão apregoada pelo CAEd, que, por sua vez, ao fim e ao cabo, atuam para responsabilizar o professor por fenômenos que cuja as variáveis de controle não competem ao mesmo.

Apesar do enfoque em nossa pesquisa se dar em torno das implicações da avaliação externa no trabalho docente, os estudantes que realizaram essa avaliação também sofreram um conjunto de implicações advindas dessa política educacional no âmbito de suas relações de classe. Reforçando a dualidade e a segregação escolar, seja ao nível de sala de aula e da própria escola ou, de forma mais ampla, entre as escolas da rede de ensino, a partir do que Freitas (2002; 2008) aponta como “trilhas de progressão diferenciadas”, a política de ALE coaduna com a formação da força de trabalho para o trabalho simples ao provocar um estreitamento curricular e possuir a sua primazia nos conteúdos de português e matemática. Em consonância com esse movimento e buscando enquadrar, padronizar e classificar os estudantes a partir dos resultados da avaliação externa, a Prova Floripa lançou mão de escalas de proficiência na qual foram convertidos os resultados quantitativos dos estudantes no teste em

classificações qualitativas que determinavam determinado Padrão de Desempenho. A partir das classificações: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, os Padrões de Desempenho traziam consigo um novo não somente um processo de padronização do estudante, mas também um processo de responsabilização para o trabalho do professor, uma vez que caberia ao mesmo fazer com que seus alunos progredissem aos padrões seguintes.

Ainda que não tenhamos conseguido acesso sobre nenhum documento que tratasse com maior detalhamento operacional da temática, a PF apontou, em uma de suas Revistas Pedagógicas, que a utilização de dados contextuais, que trouxessem informações sobre o nível socioeconômico de cada estudante, era uma condição primordial para possibilitar a melhora de seu desempenho. Nessa direção, cruzando as informações obtidas, permite-nos ter desvelado a intencionalidade dos dois principais slogans em torno da política de ALE no município: qualidade e equidade da educação. Enquanto o discurso em torno da qualidade da educação, advindo dos materiais da SME e do CAEd, apontavam na direção de que essa seria alcançada através dos bons resultados na PF, com aumento dos níveis dos Padrões de Proficiência; a equidade educacional defendida a partir do discurso de que a educação escolar seria a solução para os problemas econômicos e sociais da sociedade, como visto em Melgarejo (2017) ao trabalhar com a teoria do Capital Humano. Com relação ao trabalho do professor, ocorre um misto de responsabilizá-lo pela melhoria das condições socioeconômicas do estudante e obscurecer as relações de classe que produzem as desigualdades e, assim, trazendo pelo CAEd o argumento para intensificar o trabalho dos professores da rede através de uma face humanizadora por trás da política pública de avaliação.

Com relação ao controle do trabalho docente foi visto que, inclusive no dia da aplicação dos testes, que o CAEd trouxe um conjunto de recomendações para os professores indicando quais recursos e métodos didático-pedagógicos deveriam ser utilizados. Em consequência, tanto do controle do trabalho, quanto das políticas de responsabilização e intensificação do trabalho docente, bem como o que foi apontado como “círculo mercadológico” os trabalhadores da RME, em assembleia do SINTRASEM de outubro de 2016, organizaram um boicote a Prova Floripa do referido ano, fazendo com que a participação de

estudantes na prova fosse a menor desde a criação da avaliação municipal (42,6%). A edição de 2016 também marcou a última edição da Prova Floripa, indicando uma suspensão ou cancelamento do contrato entre PMF e CAEd. Sem possuir sequer alguma nota oficial acerca dessa descontinuidade do serviço por parte da PMF, pairam diversas dúvidas com relação aos valores proporcionais aos anos 2017 e 2018 que já teriam sido pagos ao CAEd para a prestação de um serviço que sequer foi realizado.

Na última seção do capítulo 4, lançamos mão de um recurso metodológico no qual criamos os conceitos explicativos de Professor Idealizado, Professor Responsabilizado, Professor Interessado, Professor Inovador e Professor Eficiente de modo a analisar um estudo de caso presente em uma das Revistas Pedagógicas do CAEd que chegaram às escolas da RME. Reconhecemos estas demandas da formação de professor ideal, responsável, inovador, eficiente sob a ótica do capital com fins de extrair mais valor. Nesse estudo foi apresentado as potencialidades da avaliação em larga na condição de resolver os problemas educacionais, como baixa participação dos pais e falta de motivação dos professores, sendo colocado em evidência todos atributos e qualificações desejáveis a um professor, em torno da professora protagonista do suposto estudo de caso, que, dadas as características da RME, estaria em uma situação contratual de maior vulnerabilidade por ser ACT ou professora em estágio probatório. Desse modo o CAEd, através de sua estória, fetichiza a relação com esse modelo de professor idealizado, como um solucionador de problemas, para intencionalmente obscurecer toda intensificação do trabalho do mesmo decorrida dessa idealização.

Foi possível verificar, também, um conjunto de sentimentos presentes na professora do estudo como: ser vista como má profissional, possuir angústia, ter responsabilidade, preocupação e desânimo pelos maus resultados. Nesse caso, as potencialidades e recomendações apresentadas em razão da política de avaliação em larga escala agiriam como competências socioemocionais às quais os professores deveriam seguir de modo a poder gerir seus sentimentos e emoções.

A idealização expressa no estudo de caso serve de síntese à materialidade verificada, desde o seu espectro mais amplo até o chão da escola, junto aos professores da RME. Através do PEA do BID e as da contratação do CAEd/UFJF verificamos a drenagem

do fundo público para a iniciativa privada e uma participação ativa de seus coordenadores na formulação da política de ALE junto ao aparelho de Estado e, também, em movimentações políticas em torno da atuação em organizações privadas pactuadas por frações do capital, como o TPE e, também, pela recém desbravada ABAVE. Como desdobramento e consequência dessa lógica para permitir a entrada do processo de financeirização através de uma rede de empresariamento e assessorias, verificamos que o conjunto de recomendações expressas para o trabalho do professor da RME trouxeram implicações que modelaram o trabalho docente, sustentando os *slogans* da qualidade e equidade educacional, como: o seu sobretrabalho e mecanismos de controle, em razão das formações que eram exclusivamente destinadas à preparação para PF, além de sua própria aplicação no dia da prova; a retirada de sua autonomia e a sua desintelectualização em razão da existência de padronizações para o seu trabalho expressos na matriz de referência e TRI que foram determinadas externamente e induzem a formas prescritivas para a realização de seu trabalho; a responsabilização e *accountability* com os padrões de desenvolvimento, escalas de proficiência, questionários contextuais e a divulgação dos resultados da prova de modo a identificar o professor responsável pelos resultados da avaliação e pelo percurso extraescolares dos estudantes.

Essa forma humanizada de responsabilizar os professores pelo resultado da avaliação e os processos extraescolares nos permite afirmar que os *slogans* e as implicações apontadas levaram a uma intensificação de seus respectivos processos de trabalho, em consonância com movimento atual do capitalismo, de modo a torná-lo um trabalhador mais flexível em razão das justificativas econômicas, ainda que o mesmo não produza diretamente valor. Assim, se por um lado fazemos a defesa da educação pública escolar, por outro não podemos atuar de forma cega nessa defesa e ignorar as determinações das políticas balizantes que a determinam. Desvelar os seus sentidos obscurecidos, mais que um recurso teórico-metodológico de pesquisa, assume-se, também, como uma posição política do pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ABAVE. **Sobre a ABAVE**. 2018. Disponível em: <<https://abave.org.br/>>. Acesso em 16 abr 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A Avaliação nas Escolas Públicas Municipais de Florianópolis: avaliar para regular**. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.
- ARAÚJO, Abelardo Bento. O Produto do Trabalho Educativo na Política de Monitoramento da Qualidade da Educação: notas de economia política. **Trabalho Necessário**, ano 16, nº 29/2018. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN29_12_-_ARAJO.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Licitação para contratação de empresa para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutiva da Prova Floripa**. Sector: Education / Training / Consulting Services. 2014.
- _____. **Preliminar - Regulamento Operativo**. 2012a. Disponível em: <<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=38192289>>. Acesso em: 14 set. 2016.
- _____. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental em Florianópolis**. [2013]. Disponível em:<<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=36819079>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília-DF, 292 p., 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 de abr 2018.

_____. Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 21 ago 2017.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em 23 de mar. 2018.

_____. **Projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em 15 fev 2018.

_____. **SAEB**. Brasília, DF, INEP, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em janeiro de 2018.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. **Grupo Banco Mundial**. 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em 20 ago 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril, 1996.

BRITO, Márcia Fernandes. **Contratos de gestão e avaliação externa em larga escala no município de Curitiba**. 134 p. [Dissertação] Programa de Mestrado em Educação, Florianópolis, 2016.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**. Ed. Peralva. Rio de Janeiro, 1980

CAED. **Caderno de gestão da Prova Floripa.** Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufff.net/download/>>. Acesso em: 16 de set de 2017.

_____. **CAEd recebe secretário de educação superior do MEC.** 2018b. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/2018/05/15/caed-recebe-secretario-de-educacao-superior-do-mec/>>. Acesso em 15 mai 2018

_____. Caracterização geral do programa. **Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** 2018. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufff.net/caracterizacao-geral-do-programa/>>. Acesso em: 15 mai 2018.

_____. Edital do Processo Seletivo 2018. **Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** 2018a. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2018/04/1-Edital-Mestrado-18.pdf>>. Acesso em 15 mai 2018.

_____. Manual do Aplicador **Prova Floripa.** 2016. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufff.net/colecoes/2016-2/>>. Acesso em: 16 de set de 2017.

_____. Orientação para o Módulo 1 da Formação Continuada. **Prova Floripa.** 2015c.

_____. Power Point da Oficina de Avaliação do Desempenho Escolar. **Prova Floripa.** 2015a. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufff.net/download/>>. Acesso em: 20 set de 2017.

_____. Revista do Sistema. **Prova Floripa.** 2015b. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufff.net/colecoes/2015-2/>>. Acesso em: 16 de set de 2017.

_____. Revista do Sistema. **Prova Floripa.** 2016a. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufff.net/colecoes/2016-2/>>. Acesso em: 16 de set de 2017.

_____. **Revista Pedagógica: 6º e 7º ano do Ensino Fundamental (matemática).** Disponível em:

<<http://www.provafloripa.caedufjf.net/colecoes/2015-2/>>. Acesso em: 16 de set de 2017.

_____. Tutorial de apresentação de apresentação do curso de extensão em avaliação educacional em larga escala para os professores da rede pública de Florianópolis. **Prova Floripa**. 2015.

_____. Tutorial para leitura dos resultados dos estudantes na Prova Floripa. **Prova Floripa**. 2015. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufjf.net/download/>>. Acesso em: 20 set de 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 271-296, dec. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>>. Acesso em: 18 abr. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51>.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.) O leitor de Gramsci, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

D'AGOSTINI, Adriana; LIMA, Thiago S. V.. **Carta de apresentação endereçada a Gerência de Educação Continuada**. Florianópolis, 2018.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v.24, n. Special 01, p. 37-57, 2011.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Obras Escolhidas, São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1980.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Ano 10, nº 15, Rio de Janeiro, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo. [mimeo]. Florianópolis, 2015.

FERREIRA, Leda Leal. Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil. **Fundacentro**. 2010. Disponível em https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/relaciestrabalho.pdf. Acesso em 06 jun 2018.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55), p. 173-187, jan./abr. 2008.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, vol. 20, nº 43, Brasília, 2014.

FLORIANÓPOLIS. Câmara Municipal de Vereadores. Lei complementar nº 433, de 25 de maio de 2012. **Autoriza o poder executivo municipal a contratar empréstimo financeiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento**. Publicada na edição nº 743, de 15 de junho de 2012, do Diário Oficial do Município de Florianópolis.

_____. Decreto nº 10.372/2018. **Dispõe sobre a autorização dada ao poder executivo para a contratação de Organizações Sociais para gerir creches escolares e Unidades de Pronto Atendimento de saúde**. Florianópolis, 2018.

_____. Decreto nº 12.674 de 11 de fevereiro de 2014. **Dispõe sobre as condições para concessão de licença para formação aos servidores da PMF**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_06_2017_15.50.16.3f9143e9639c1199d900565bd73272f8.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Decreto nº 2915 de 19 de julho de 1988. **Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências**. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Extrato do Contrato nº 146/EDUC/BID/2015. **Dispõe sobre a Contratação do CAED para elaboração da Prova Floripa**. 2015a. Publicada na edição nº 1430 do Diário Oficial do Município de Florianópolis de 01 de abril de 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis:** compromisso e responsabilidade de todos. Versão Preliminar. 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf>. Acesso em 21 de ago 2017.

_____. Respostas a solicitação de documentos. **Gerência de Educação Continuada.** Florianópolis, 2018a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Caed (Org.). **Prova Floripa.** Disponível em: <<http://www.provafloripa.caeduff.net/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação,** 2009. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=2709>>. Acesso em: 29 mai 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório 2005-2008 “Tiro de Metas – Segundo Tempo”.** Florianópolis: SME, 2008.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx,** [S.l.], v. 5, n. 8, p. p. 45-67, jul. 2017. ISSN 2318-9657. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>>. Acesso em: 30 abr 2018.

_____. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set, 2002.

_____. A Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out-dez., 2014.

_____. **Os empresários e a política educacional:** como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. [mimeo]. 2014a.

FRUTUOSO, A. S. A. **O sistema apostilado na rede municipal de florianópolis**: “caminho” para medidas privatistas e desvalorização da educação (dissertação). 289 f. Florianópolis, 2014.

FULBRIGHT BRASIL. **A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo**. Disponível em: <<http://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em: 16 mai 2018.

GATTI, Bernadete A. A prática educativa e a ação docente: desafios para a qualidade. Anais. **Congresso de Educação Básica – COEB**, Florianópolis, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (vol. 3: *Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Concepção Dialética da História**. 6ª edição. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6ª edição. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

IASI, Mauro. **Dissidência ou a arte de dissisidir**. 2013.

Disponível em:

<http://www.algoadizer.com.br/edicoes/materia.php?MaterialID=108>

1. Acesso em 20 de novembro de 2017.

IASI, Mauro Luis. Estado, ditadura e permanências sobre a forma política. In: IASI, Mauro Luis; COUTINHO, Eduardo Granja (Org.). **Ecos do Golpe**: a persistência da ditadura 50 anos depois. Mórula Editorial, 2014.

INSTITUTO INADE. **Avaliação Inade: foco em excelência educacional**. 2018. Disponível em:

<<http://www.avaliacaoinade.com.br/>>. Acesso em 15 mai 2018.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. p. 77-96. Campinas: Autores Associados, 2005.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto . O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 28, p. 1179-1201, 2007.

MALAVASI, M.M.S.; MENEGÃO, R.C.S.G. O protagonismo da avaliação externa em larga escala no currículo escolar: algumas reflexões. In: **Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores**. 2015. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39324556/ATAS_LIVRO_Coloquio_2015_vf_2_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524001725&Signature=rgbnSlsuJmQ8BVcizOcRXsA%2FGwk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReflexiones_acerca_del_perfil_docente_an.pdf#page=73>. Acesso em: 17 abr 2018.

MARX, K; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. L&PM Pocket, Floresta-RS, 2001.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital (crítica da economia política)**. Livro 1, vol. 1. Boitempo. São Paulo, 2017.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 175 p. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo** v.2, n.2, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª edição. Cortez, São Paulo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. In: **O canto da sereia**. Crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

MORAIS, Luiz A. A.; SOUZA, Kátia R.; SANTOS, Gideon B. Intensificação e Precarização Social do Trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada Fluminense (RJ). **Trabalho Necessário**. Ano 16, nº 29, 2018.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de Accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses. **ANPED**. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt05-1408_int.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005 – 2010)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 181 f. Florianópolis, SC, 2011

PAULO, Kelmer Esteves; MOURA, Fabiana Silveira. Ao desenho do sistema de avaliação educacional e os desafios da gestão pedagógica de resultados. Texto Base 01 (módulo 2). **CAED**. Orientação para o Módulo 1 da Formação Continuada. 2015.

PIOLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n.97, p. 483-391, set.-dez., 2015.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 444p., 2011.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção de consentimento ativo**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 301 f. Florianópolis, SC, 2012.

SANTOS, G. B. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 128-133, 2006.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 239p. Florianópolis, SC, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEKI, A. K.; COSTA, H. B.; MELGAREJO, M. M.; Evangelista, O. O BID e a agenda do Capital na rede municipal de educação de Florianópolis. **Trabalho Necessário**, v. 15, n. 26, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs). **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Junqueira & Martin Editores. Araraquara, 2017.

SILVA, Juliana Argollo. **Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE): Regime de colaboração de 'novo' tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de educação sob a direção do empresariado brasileiro**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Lucilia Carvalho da. Reflexões sobre a relação: educação e pobreza. **Revista educ.** Faculdade de Duque de Caxias, Vol. 03 – nº 1/jan-jun, 2016.

SINTRASEM. **Avaliações externas do ensino fundamental público**. Florianópolis, 2106a. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/content/avalia%C3%A7%C3%B5es-externas-do-ensino-fundamental-p%C3%ABblico>. Acesso em: 14 abr 2017.

_____. **Gean ataca serviço público com projeto de privatização**. 2018. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/Default/Noticia/1412/gean-ataca-servico-publico-de-florianopolis-com-projeto-de-privatizacao>. Acesso em: 18 abr 2018.

_____. **PMF vota por adesão à Greve Geral e boicote à Prova Floripa**. 2016. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/Default/Noticia/894/pmf-vota-por-adesao>

a-greve-geral-e-boicote-a-prova-floripa>. Acesso em: 22 de out de 2016.

_____. **Trabalhador unido jamais será vencido!** 2017.

Disponível em:

<[http://sintrase.org.br/Default/Noticia/1178/trabalhador-unido-jamais-sera-vencido!](http://sintrase.org.br/Default/Noticia/1178/trabalhador-unido-jamais-sera-vencido!>)>. Acesso em: 22 de mar de 2017.

_____. **Trabalhadores de Florianópolis dizem não às avaliações externas.** 2016a. Disponível em:

<<http://sintrase.org.br/>>. Acesso em: 22 de nov de 2016.

TRICHES, Jocemara. **Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia:** a construção de um consenso em torno da formação de professores. 272 p. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ZANARDINI, João Batista. Power Point: As implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas.

SINTRASEM. 2016 Disponível em:

<<http://sintrase.org.br/Default/Noticia/1046/seminario,-09/5-as-implicacoes-politicas,-economicas,-pedagogicas-e-culturais-das-avaliacoes-externas-do-ensino-fundamental-publico>>. Acesso em: 01 set 2016.

_____. A ontologia do ato de avaliar - doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p97. **Perspectiva**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.97-125, 24 out. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2011v29n1p97>.

_____. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.. 208 f. Florianópolis, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA, A PARTIR DAS CATEGORIAS E CONCEITOS UTILIZADOS (1968 - 2018)

Ano	Autor	Título	Tipo de produção	Categorias e conceitos utilizados
2018	Abelardo Bento Araújo	O produto do trabalho Educativo na política de monitoramento da qualidade da educação	Artigo	Estado
2005	Acácia Kuenzer	Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.	Artigo	Acumulação flexível; Transformações no mundo do trabalho
2014	Aldani S. A. Frutuoso	O Sistema Apostilado na Rede Municipal de Florianópolis: “caminho para medidas privatistas e desvalorização da educação.	Dissertação de Mestrado	Apostilamento; Controle do trabalho; Responsabilização; Qualidade da Educação
2000	Antonio Gramsci	Cadernos do Cárcere (vol. 3: Maquiavel)	Livro	Estado; Sociedade Civil
1978	Antonio Gramsci	Maquiavel, a Política e o Estado Moderno	Livro	Estado; Sociedade Civil
1986	Antonio Gramsci	Concepção Dialética da História	Livro	Hegemonia
2015	Carlos Montañó	O Canto da Sereia. Crítica à ideologia e aos projetos do terceiro setor.	Livro	Empoderamento
2011	Carlos Montañó; Maria L. Duriguetto	Estado, classe e movimento social	Livro	Estado; Classe Social; Neoliberalismo
1980	Christine Buci-Glucksmann	Gramsci e o Estado	Livro	Estado; Sociedade Civil
1993	David Harvey	Condição pós-moderna	Livro	Neoliberalismo; Acumulação flexível;

				Transformações no mundo do trabalho
2017	Elton Luiz Nardi; Marilda Pasqual Schneider	Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses	Artigo	Accountability
2017	Eneida Oto Shiroma; Maria Helena Michels	A tragédia docente e suas faces	Livro	Responsabilização
2015	Evaldo Pioli	A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação	Artigo	Responsabilização; Empresariamento da educação
2012	Fabiano Antonio dos Santos	O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção de consentimento ativo	Tese de Doutorado	Consentimento ativo
2008	João Batista Zanardini	Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).	Tese de Doutorado	Estado; Equidade da educação
2011	João Batista Zanardini	A ontologia do ato de avaliar	Artigo	Estado
2014	Jocemara Triches	Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores	Dissertação	Responsabilização
2015	Juliana Argollo Silva	Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE): regime de colaboração de “novo” tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de Educação sob a direção do empresariado brasileiro	Dissertação de Mestrado	Estado; Sociedade Civil
2011	Karl Marx	O 18 Brumário de Luís Bonaparte	Livro	Classe Social; Estado

2017	Karl Marx	O capital (crítica da economia política): Livro 1	Livro	Classe Social; Força de Trabalho; Mercadoria
1993	Karl Marx; Friederich Engels	A ideologia alemã	Livro	Estado; Sociedade Civil
2001	Karl Marx; Friederich Engels	Manifesto do Partido Comunista	Livro	Classe Social
2016	Lucilia Carvalho da Silva	Reflexões sobre a relação: educação e pobreza	Artigo	Educação e Pobreza; Qualidade da educação; Equidade da educação
2018	Luiz A. A. Moraes; Kátia R. Souza; Gildeon B. Santos	Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada Fluminense (RJ)	Artigo	Intensificação do trabalho
2002	Luiz Carlos de Freitas	A internalização da exclusão	Artigo	Dualidade escolar
2014	Luiz Carlos de Freitas	Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola	Artigo	Controle; Padronização; Empresariamento da Educação
2014	Luiz Carlos de Freitas	Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais	Artigo	Estreitamento Curricular; Empresariamento da Educação
2015	M.M.S. Malavasi; R.C.S.G. Menegão	O protagonismo da avaliação externa em larga escala no currículo escolar: algumas reflexões	Artigo	Currículo Escolar
2016	Márcia Fernandes Brito	Contratos de gestão e avaliação externa em larga escala no município de Curitiba	Dissertação de Mestrado	<i>Coaching</i>

2013	Marcia Luzia dos Santos	Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores	Dissertação de Mestrado	Intensificação do trabalho; Accountability; Responsabilização
2009	Maria Helena Guimarães Castro	A consolidação da política de Avaliação da Educação Básica no Brasil	Artigo	Controle do trabalho; Qualidade da educação
2017	Mariano Moura Melgarejo	A agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis	Dissertação de Mestrado	Teoria do Capital Humano; Estado; Neoliberalismo
2014	Mauro Luis Iasi	Estado, ditadura e permanência sobre a forma política.	Artigo	Estado; Classe Social
2012	Olinda Evangelista; Roberto Leher	Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira	Artigo	Estado; Sociedade Civil; Qualidade da educação
2013	Rosikene Amorim Anjos	A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular	Dissertação de Mestrado	Estado; Qualidade da educação
2010	Virgínia Fontes	O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história	Livro	Estado; Capital imperialismo; Expropriações secundárias
2017	Virgínia Fontes	Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho	Artigo	Estado
1961	Vladimir Ilich Lênin	O Estado e a revolução	Livro	Estado

Fonte: SciELO, BTDC, ANPED e Google Acadêmico