



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



ERLAN PEREIRA SANTOS

**O IDEB DA BAHIA E O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL:  
IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**2021**

ERLAN PEREIRA SANTOS

**O IDEB DA BAHIA E O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL:  
IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2021**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**Autor:** Erlan Pereira Santos

**O IDEB da Bahia e o Ensino Médio Público Estadual: implicações sobre a Prática Docente**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia (orientadora)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Rejane de Oliveira Alves  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. José Arlen Beltrão de Matos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Sandra Regina Campos  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

## FICHA CATALOGRÁFICA

S236i

Santos, Erlan Pereira.

O IDEB da Bahia e o ensino médio público estadual: implicações sobre a prática docente. / Erlan Pereira Santos, 2021.

130f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 121 – 126.

1. IDEB – Prática docente. 2. Avaliação externa. 3. Práxis. 4. Responsabilização. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370

***CCatálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O IDEB da Bahia e o Ensino Médio Público Estadual: implicações sobre a Prática Docente**

**Autor:** Erlan Pereira Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Erlan Pereira Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

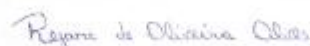
Data: 27/09/2021

COMISSÃO AVALIADORA



---

Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia (orientadora)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



---

Profa. Dra. Rejane de Oliveira Alves  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Prof. Dr. José Arlen Beltrão de Matos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a todos os professores e professoras que fazem acontecer a educação baiana, com amor, dedicação, compromisso e a responsabilidade de educar uma sociedade humana para a diversidade, os sentimentos e o trabalho; professores e professoras que lutam contra todas as dificuldades e condições às quais são expostos sem desistir, sem perder a dignidade nem a esperança de uma sociedade livre da exploração imposta às classes populares como “destino”, e educam para a transformação/revolução que há de se estabelecer. Um dia.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que merecem meus agradecimentos, mas começo a agradecer ao ser superior, Deus, que é Senhor de todas as coisas e do próprio destino e me possibilitou chegar até aqui.

Aproveito o momento para agradecer à minha Mãe (Dona Moça), que sempre foi o anjo que Deus pôs aqui na Terra para me guiar da melhor forma, pelos melhores caminhos e do seu jeito, e, com os seus conselhos, tornou-se o meu exemplo de educadora pela valorização que sempre deu e dá à educação.

Não deixaria de agradecer à minha família, a meus irmãos (Nati e Bura), que sempre acreditaram e torceram por mim, à minha esposa Lorena, que, de uma forma ou de outra, cursou este mestrado comigo, pois sofreu quando me viu sofrer, ficou ansiosa quando estive ansioso e esteve sempre presente como uma boa ouvinte em vários momentos.

Não me esqueço da professora Fátima, uma pessoa que sempre esteve presente em toda a realização desta pesquisa, como orientadora, amiga e conselheira, e, sempre paciente, me orientou nos momentos de dificuldade, me aconselhou nos de ansiedade e acreditou em outros de que eu mesmo desacreditava. Deixo registrado aqui um muito obrigado antecipado, mas necessário, pela importância que teve e tem para a realização desta pesquisa.

Agradeço também a todos os meus colegas, amigos e amigas professores e professoras, que participaram diretamente desta pesquisa relatando suas experiências e respondendo aos meus questionamentos.

Agradeço a João Leno, um colega de trabalho e amigo que me ajudou me cobrindo em alguns momentos determinantes para que pudesse chegar até aqui.

Não menos, agradeço aos professores Dra. Rejane e Dr. Arlen por participarem da banca de qualificação e defesa desta pesquisa e pelas contribuições que nos possibilitaram ajustes pontuais e possíveis de realizar.

Findo agradecendo a Deus mais uma vez por nos possibilitar, depois de 2 anos de pandemia, estarmos aqui apresentando esta pesquisa, cientes de que já somos todos vencedores.

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

### ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.	p. 23
<b>Tabela 2</b>	Distribuição dos resultados do IDEB do Ensino Médio de escolas estaduais por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.	p. 23-24
<b>Tabela 3</b>	Distribuição dos funcionários da Escola da Serra por função e tipo de vínculo contratual.	p. 37
<b>Tabela 4</b>	Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) por ano e dependência administrativa.	p. 73
<b>Tabela 5</b>	Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) por ano e dependência administrativa.	p. 74
<b>Tabela 6</b>	Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.	p. 75
<b>Tabela 7</b>	Distribuição dos resultados do IDEB do Ensino Médio das escolas por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.	p. 75-76
<b>Tabela 8</b>	Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB do 3º Ano do Ensino Médio da Bahia.	p. 77
<b>Tabela 9</b>	Distribuição da média geral dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas da Bahia.	p. 77
<b>Tabela 10</b>	Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas estaduais da Bahia.	p. 77
<b>Tabela 11</b>	Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas privadas da Bahia.	p. 78
<b>Tabela 12</b>	Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.	p. 78



<b>Tabela 13</b>	Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio da Escola da Serra e das escolas privadas da Bahia.	p. 78
<b>Tabela 14</b>	Distribuição dos resultados do IDEB por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.	p. 79-80

### ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Distribuição do número de matrículas por etapa da Educação Básica em 2020.	p. 33
<b>Quadro 2</b>	Quantitativo de profissionais da educação que atuam na Rede Estadual da Bahia, 2020.	p. 34-36
<b>Quadro 3</b>	Divisão da Bahia por Núcleos Territoriais de Educação.	p. 37
<b>Quadro 4</b>	Distribuição do quadro docente da Escola da Serra por nível de formação e número de professores correspondentes.	p. 39

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Distribuição do percentual de professores(as) e/ou gestores(as) que relataram o impacto ou não do IDEB sobre sua prática docente.	p. 111
------------------	---	--------

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUSB	Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BA	Bahia
BIRD	Banco Internacional de Reestruturação e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação
GTPE	Grupo de Políticas Educacionais da Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NCLB	No Child Left Behind Act (Nenhuma Criança Deixada Para Trás)
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SABE	Sistema de Avaliação Baiana de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEDUPE	Superintendência de Recursos Humanos
SEG	Sistema de Gestão Escolar
SEI	Sistema Estadual de Informação
UE	Unidade Escolar
UEE	Unidade Escolar Estadual
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## RESUMO

Esta dissertação problematiza/investiga a relação entre o resultado da avaliação da educação pública baiana em 2017 e as implicações para a prática docente em uma escola estadual a qual denominamos “Escola da Serra”, que apresentou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2017) o pior resultado entre as escolas de seu Núcleo Territorial de Educação - NTE. E, como a Bahia também ficou em último lugar nesse indicador no referido ano, assistimos à implantação de diversos programas para orientar ações estaduais que elevassem os resultados da educação baiana em futuras aferições desse indicador, implicando diretamente novas propostas de formação e prática docente em todo o Estado, que passou a ser influenciado por propostas neoliberais de educação sob a justificativa de elevar a qualidade do ensino a partir de premissas empresariais de regulação por meio de avaliações externas, responsabilização e culpabilização docente. Para tanto, orientamos-nos pela seguinte pergunta: que implicações o resultado do IDEB 2017 da Escola da Serra trouxe para a prática docente? O objetivo geral foi analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na Escola da Serra. Com base nos dados e reflexões apresentadas e na descrição da realidade “aparente”, optamos pela realização de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, partindo de uma abordagem qualitativa, entrevistando sete professores, com a perspectiva de clarificação da realidade concreta do objeto e suas contradições, utilizando-se o método Materialismo Histórico-Dialético – MHD como base para reflexões acerca da relação entre as partes e o todo a partir do uso teórico e de produções do conhecimento de autores e pesquisadores como: Fernandes (2007), Freitas, L. (2016 e 2018), Kuenzer (1989, 2005 e 2008), Luna (1996), Vázques (1977), Konder (2010), Martins e Lavoura (2018), Marx (1983), Mészáros (2008), Netto (2011), Triviños (2011), entre outros. A categoria de método que serviu de base para o estudo foi a práxis e sua manifestação concreta transformadora ou reiterativa/reprodutora. As categorias de conteúdo foram: Avaliação Externa, IDEB e Prática Docente. Essas categorias orientaram-nos para alcançar a essência de nosso objeto, cujos resultados indicam implicações à prática dos educadores da Escola da Serra, marcada por um processo de responsabilização e culpabilização que os têm direcionado a uma práxis reprodutora focada em melhorar os resultados nas avaliações sem elevar o debate sobre estes e questioná-los e sem criar meios objetivos para avanços concretos na qualidade da educação. Concluimos que a avaliação da qualidade da educação não pode ser de responsabilidade apenas do estado nem ser definida por este sem pensar nas suas particularidades, sem que se refleta sobre as condições diversas em que as escolas estão imersas. Por isso, propomos a ampliação e democratização do debate sobre a possibilidade de avaliar a educação estadual e nacional.

**Palavras-chave:** Práxis. Avaliação Externa. IDEB. Responsabilização.

## ABSTRACT

This dissertation problematizes/investigates the relationship between the result of the assessment of public education in Bahia in 2017 and the consequences for teaching practice in a state school which we call "Escola da Serra", which showed in the Basic Education Development Index - IDEB 2017 the worst result among the schools of its Territorial Education Nucleus - NTE. And as Bahia was also in last place in this indicator that year, we witnessed the implementation of several programs to guide state actions that would raise the results of Bahian education in future measurements of this indicator, directly implying a new proposal for teacher training and practice throughout the state, which came to be influenced by neoliberal education proposals under the justification of raising the quality of education based on business premises of regulation through external evaluations, accountability and teacher blaming. Therefore, we were guided by the following question: What implications did the result of the 2017 IDEB at Escola da Serra bring to teaching practice? The general objective is to identify, through the result of the 2017 IDEB of "Escola da Serra", the implications of this evaluation model on the teaching practice of its teachers. Based on the data and reflections presented, and on the description of the "apparent" reality, we chose to carry out an exploratory field research based on a qualitative approach, interviewing seven teachers, with the perspective of clarifying the concrete reality of the object and its contradictions, using the historical-dialectical materialism method - MHD, as a basis for reflections on the relationship between the parts and the whole, making theoretical use and productions of knowledge by authors and researchers such as: Fernandes (2007), Freitas, L. (2016 and 2018) , Kuenzer (1989, 2005 and 2008), Luna (1996), Vázques (1977), Konder (2010), Martins and Lavoura (2018), Marx (1983), Mészáros (2008), Netto (2011), Triviños (2011 ), between others. The analysis categories that served as the basis for the study were praxis and its transforming concrete manifestation, or reiterative/reproductive, and the method categories were: IDEB Assessment and Teaching Practice. These categories guided us to achieve the essence of our object, whose results indicate implications for the teaching practice of educators at Escola da Serra, marked by a process of accountability and blaming that has led them to a reproductive praxis focused on improving results in evaluations without raising the debate about them and questioning them and without creating objective means to improve the quality of teaching.

**Keywords:** Praxis. External Evaluation. IDEB. Teaching Work. Accountability.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
Objetivos	17
Questão da Pesquisa e sua Problematização	22
<b>1 A BASE TEÓRICA DA DISCUSSÃO DO MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>25</b>
1.1 O Estado da Bahia e o lugar da Pesquisa: a Escola da Serra	32
1.1.1 Breve diagnóstico da Rede Estadual da Bahia	33
1.1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	36
<b>2 PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS POLÍTICAS EXTERNAS PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRAPONTO SOBRE O IDEB E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO</b>	<b>44</b>
2.1 Responsabilização e Prática Docente: a falsificação da práxis na escola	44
2.2 A emersão e hegemonia do neoliberalismo e sua implementação no Brasil	51
2.3 Os Organismos Internacionais, a Reforma Educacional brasileira e o IDEB	57
2.3.1 Organismos Internacionais, Políticas para Educação e o educar para o Mercado	58
2.3.2 O modelo de avaliação tomado pelo Brasil como parâmetro	62
<b>3 IDEB NO BRASIL E NA BAHIA</b>	<b>71</b>
3.1 O Brasil e o contexto de avaliação externa e a classificação com base no IDEB: o histórico dos dados (2007-2017)	72
3.2 A situação da Bahia em 2017 e as implicações sobre a educação pública	76
3.3 O IDEB da Escola da Serra	78
3.4 As políticas educacionais baianas no pós-resultado do IDEB 2017	80
<b>4 O IDEB E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DA SERRA: PRÁXIS TRANSFORMADORA OU REPRODUTORA?</b>	<b>90</b>
4.1 Práxis Transformadora e a relação com o IDEB e a Prática Docente	92

4.2	Práxis reprodutora ou reiterativa e a relação com o IDEB e Prática Docente	105
	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO A:</b> Questionário entrevista semiestruturada	<b>131</b>
	<b>ANEXO B:</b> Edital mais estudo n° 03/2020	<b>133</b>
	<b>ANEXO C:</b> Portaria n° 770 de 09 de setembro de 2019	<b>139</b>
	<b>ANEXO D:</b> Portaria n° 6562/2016	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “O IDEB da Bahia e o Ensino Médio Público Estadual: implicações sobre a Prática Docente”, trata de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), nível de mestrado acadêmico, com área de concentração em Ensino na Educação Básica. Insere-se na “Linha de Pesquisa de Ensino, Políticas e Práticas Educacionais”, tendo como recorte o processo de classificação da educação pública brasileira por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentro de um modelo de regulação estabelecido no sistema de ensino público brasileiro por meio da avaliação externa.

O estudo em questão vincula-se à área de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Básica, que tem sofrido intensas e profundas mudanças, consequências resultantes da implementação de medidas neoliberais, da globalização do capital e da produção, dentro de um processo de desenvolvimento do capitalismo que vem incentivando uma nova configuração do papel do Estado, o qual passou a ser orientado “por uma perspectiva de Estado-mercado, consubstanciando o chamado Estado avaliador de inspiração neoliberal” (OLIVEIRA, J., 2018, p. 7). Tais políticas vêm alterando a estrutura de estado, de sociedade e, sobretudo, da educação, num contexto de responsabilização, culpabilização e punição, que expõe redes de ensino e seus representantes, principalmente, professores e diretores escolares.

Diante das transformações pelas quais vêm passando a educação e a sociedade brasileira, em um momento de incertezas e/ou perspectivas perigosas, que demonstram seguir um caminho de retrocessos a situações que outrora já haviam sido superadas, no sentido de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, além de diversificar as possibilidades que reforçam o direito à educação, emergiu a indagação do presente estudo: investigar os indicadores da educação da Bahia, em especial, o IDEB e os seus reflexos na prática docente de professores de uma escola estadual do interior da Bahia.

A presente dissertação buscou investigar as implicações para a prática docente, no contexto da escola estadual com pior resultado do IDEB dentro do NTE da Bahia, a partir da escuta de professores que atuam na instituição que intitulamos de Escola da Serra.

A saber, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é



calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>1</sup>.

Diante desse contexto social e educacional, a pesquisa tratou de analisar a relação entre o resultado do IDEB baiano em 2017 e a prática docente na escola pesquisada para responder a seguinte questão norteadora: que implicações o resultado do IDEB 2017 da Escola da Serra trouxe para a prática docente?

Para dar conta desta pesquisa, foi definido como objetivo geral “analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na Escola da Serra”.

Também foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender o processo de implementação de políticas de avaliação por parte de órgãos de gerenciamento da educação no Brasil e no Estado da Bahia; 2. Sistematizar dados sobre a evolução do IDEB da Bahia e da Escola da Serra nos 10 primeiros anos de sua implementação; e 3. Identificar as políticas educacionais baianas relacionadas à promoção das avaliações externas e suas implicações para a Escola da Serra e para seus docentes.

O primeiro objetivo apresenta-nos uma abordagem teórica acerca dos caminhos de um processo supranacional, de expansão das políticas neoliberais sobre a educação, até o estadual, de como essas políticas atenderam/atendem a estímulos muito maiores do que a mera vontade de ampliar o conhecimento sobre a nossa realidade educacional, ampliando as possibilidades de apropriação das possíveis e visíveis interferências do capital privado internacional e nacional sobre a construção de uma educação voltada para atender a seus interesses de exploração.

No segundo objetivo, sistematizamos os dados do IDEB nacional, estadual e da Escola da Serra, a fim de demonstrar a realidade aparente e as possíveis contradições que podem estar camufladas nesses números, intitulados “índices de qualidade”.

Continuando, tratamos do terceiro objetivo ao demonstrar e analisar determinadas políticas educacionais baianas, que estão diretamente relacionadas a propostas estaduais para elevar o resultado do IDEB, sem que haja um debate ou discussão junto à comunidade escolar e acadêmica acerca desses números, mas apenas um planejamento de mecanismos para superar o resultado que colocou a Bahia em último lugar entre as 27 unidades da Federação Brasileira.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

Com nossos estudos, é possível perceber que existe um processo no qual a totalidade, expressada pela expansão neoliberal sobre a educação por meio de políticas de regulação pós-burocráticas (determinadas por processos de gerenciamento baseado em resultados), por meio de avaliações externas e do IDEB, contrasta-se com a parte, a Escola da Serra e seus educadores, num processo de intensas contradições, cobranças, autocobranças e punições.

Os objetivos que descrevemos guiaram-nos à análise das nuances do nosso objeto de estudo, que surgiu da vivência como professor e pesquisador e da insatisfação cotidiana com o instrumento IDEB, o qual passou a classificar as escolas brasileiras de acordo com critérios quantitativos, distantes das realidades regionais brasileiras e, por isso, passíveis de críticas por desconsiderarem variáveis sociais (desigualdades), espaciais, regionais, técnicas, pedagógicas e psicológicas que possam interferir nos resultados dos participantes das principais avaliações que servem de base para a formulação de tal indicador.

Enquanto sujeito, fui estudante de instituições educacionais públicas, estudei o ensino fundamental e o médio em escolas municipal e estadual, cursei o ensino superior na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde me graduei em licenciatura plena em Geografia e me formei em 2003. Logo ingressei por meio de concurso público como professor em escolas estaduais no Município de Jequié, iniciando uma carreira de educador com passagens por, pelo menos, três escolas de ensino médio estaduais e quatro escolas privadas, além de pré-vestibulares.

A experiência como professor nas redes estadual e particular no município de Jequié me fez refletir criticamente sobre o papel da educação em nossa sociedade. São grandes as desigualdades sociais, econômicas e de infraestrutura entre essas duas redes (pública e privada), o que favorece um processo de construção e/ou perpetuação de desigualdades históricas que se legitimam e se intensificam na estrutura educacional de nosso país.

No ano de 2016, mudei-me de cidade e de escola e, atualmente, estou lotado em uma escola estadual de porte médio com 560 alunos oriundos das mais diferentes classes sociais, pois, por ser a única do município de 15.000 habitantes, aproximadamente, atende, além dos alunos oriundos das camadas populares, alunos de classe econômica média e alta. Essa Instituição onde atuo como professor também é meu lócus de pesquisa, e, para fins de identificação, a intitulamos de Escola da Serra.

Desde que cheguei à escola, percebi algo diferente da situação vivenciada em Jequié; tratava-se de uma escola com características bem distintas daquelas onde tinha lecionado até então. É uma escola que atende alunos das zonas rural e urbana; alguns alunos chegam a

caminhar horas para alcançarem o ponto de partida do transporte; outros vão à escola sem terem tomado café da manhã ou se alimentam muito cedo; alguns são muito carentes economicamente, e outros, de famílias de classes privilegiadas financeiramente.

Outro ponto que merece destaque aqui está relacionado às diferenças técnicas notadas na nova escola, a qual apresenta um quadro de professores muito qualificado, contando com um corpo docente formado por mestres, mestrandos e um doutorando, qualificação docente que não havia nessa proporção em outras escolas em que atuei como professor.

Quanto ao cotidiano na escola, tive surpresas positivas, pois os alunos e alunas apresentam posicionamentos críticos e são participativos nas atividades propostas, com uma postura crítica e consciente nas reflexões e discussões geográficas acerca da realidade social, ambiental, política e histórica nos contextos global e local.

Contudo, no ano de 2017, o IDEB da Escola da Serra a classificou em último lugar entre as 32 escolas estaduais de ensino médio do Núcleo Territorial da qual faz parte e que compreende 16 municípios (Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagiba, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã).

É nesse contexto que a referida pesquisa foi realizada com o intuito de refletir mais profundamente acerca das políticas educacionais deste estado, associando-as ao resultado do IDEB 2017, que colocou a Bahia em último lugar na avaliação geral em relação a outros estados brasileiros, o que reflete possíveis processos de exclusão e/ou marginalização da educação pública baiana para o ensino médio.

Esta pesquisa pode estar contribuindo para alertar a respeito das limitações colocadas por essas políticas educacionais em relação à realidade dos municípios e suas escolas, que não é levada em conta pelos órgãos oficiais dos setores de educação.

Refletindo sobre o contexto da “Escola da Serra”, não era possível imaginar uma escola com recursos, relativamente, abundantes de criatividade (com diversas atividades que estimulam as várias formas de se aprender), de corpo docente e discente e com uma boa infraestrutura ter apresentado um resultado tão baixo no IDEB.

Perguntas surgiram e, entre elas, estão: o que faz a Escola da Serra, que tem tudo para apresentar resultados positivos nas avaliações externas, figurar entre as escolas de menor IDEB de seu Núcleo regional? Quais os reflexos para a prática docente de seus professores? Até que ponto podemos considerar o IDEB um parâmetro que expresse a qualidade da educação que se desenvolve na Escola da Serra?

Buscando responder a perguntas como essas é que nossa pesquisa desenvolveu-se, não apenas como um diagnóstico e críticas ao modelo de avaliação, mas como reflexões baseadas na relação da materialidade de uma prática social investigada, as quais podem apontar ou contribuir para propostas de novas políticas educacionais pautadas numa educação pública, de qualidade social, gratuita e capaz de produzir efeito emancipatório nas classes populares, assim como elevar de fato a qualidade educacional do Estado e os seus resultados em futuras classificações do IDEB e/ou contestar tais processos de quantificação da qualidade do ensino e seus interesses.

Dentro dessa perspectiva de trilhar o caminho da totalidade à parte ou partes, de compreender as políticas educacionais que levaram o IDEB a sistematizar os números que nos apresentaram em 2017 e observar se houve consequências sobre o trabalho dos educadores da Escola da Serra, organizamos nossa pesquisa em “quatro seções”, que buscaram analisar o objeto de estudo em sua práxis dialética pensando variáveis que podem estar determinando e/ou influenciando os resultados obtidos em termos de qualidade educacional pela escola estudada.

Na seção I, tratamos de fundamentar a escolha do método, as categorias de análise, os procedimentos metodológicos e os caminhos trilhados e os instrumentos utilizados para se chegar aos resultados da pesquisa e à conclusão, posteriormente, apresentados.

Demonstramos na seção I a opção pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), encontrando os pontos de convergência entre o nosso objeto de estudo, o método e a metodologia, os procedimentos de abordagem e técnicas de pesquisa, utilizados para o aprofundamento da investigação científica escolhida por nós para orientar o processo de investigação proposta. Destacamos ainda os caminhos que seguimos para desvelar as nuances de nosso objeto, apresentando as categorias de método e de conteúdo como indispensáveis a esse processo de investigação.

Na seção II, está organizada uma fundamentação teórica e histórica que reflete sobre os caminhos do capital e os seus interesses/influências e determinantes sobre a educação, sobretudo, a pública. Também tratamos de demonstrar o caminho histórico-dialético de interesse neoliberal da avaliação externa e do IDEB no Brasil, a fim de contribuir para responder o nosso primeiro objetivo específico, que busca “compreender o processo de implementação de políticas de avaliação por parte de órgãos de gerenciamento da educação no Brasil e no Estado da Bahia”; dessa forma, conduzimo-nos para nos aprofundarmos nas reflexões sobre a formulação das avaliações externas e seus interesses concretos.

Ressaltamos que, ainda na seção II, realizamos algumas análises de documentos governamentais publicados com interesses movidos pela busca por respostas aos resultados do IDEB nos últimos biênios, resultados estes que passaram a preocupar não somente as pessoas envolvidas na educação, mas todos os envolvidos no cenário político do Estado por conta da repercussão negativa nas redes de comunicação nacional.

O processo de interação com o objeto de estudo aqui exposto e em acordo com o método definido para esta pesquisa está em consonância com a categoria *práxis*<sup>2</sup>. Diante da especificidade incorporada pela pesquisa, além da relação teoria e prática, no sentido restrito do tema, a categoria *práxis* comporta também a mediação com dimensões que, a priori, não são reconhecidas de imediato, o que requer o uso de fundamentos, conceitos e análises empíricas, para, então, darmos conta de compreender o fenômeno social que se encontra na materialidade da avaliação do IDEB e seus desdobramentos na escola e na prática docente. Essa categoria, por exemplo, contribuiu para o entendimento de como certas ações governamentais acabaram impondo sobre os docentes práticas que estes deveriam acatar para amenizar as repercussões dos resultados apresentados, principalmente, sobre o IDEB de 2017 e seu resultado na Escola da Serra.

Na seção III, investimos atenção à análise dos resultados do IDEB da Bahia e da Escola da Serra entre os anos de 2007 e 2017 e as políticas educacionais que foram implementadas pós-2017 no estado, visando a compensar o resultado negativo correspondente a esse período/ano. Sendo assim, estaremos respondendo o nosso segundo objetivo, que trata de “sistematizar dados sobre a evolução do IDEB da Bahia e da Escola da Serra nos 10 (dez) primeiros anos de sua implementação”.

Na seção IV, apresentamos os resultados da análise dos dados relacionados aos efeitos dos resultados negativos do IDEB 2017 na Escola da Serra sobre o seu corpo docente, respondendo ao nosso terceiro objetivo, que se destina a “Identificar as políticas educacionais baianas relacionadas à promoção das avaliações externas e suas implicações para a Escola da Serra e para seus(as) docentes”, que se soma ao objetivo geral: “Analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na Escola da Serra”. Para tanto, dividimos a seção IV em duas subseções: a subseção 4.1, que disserta sobre a *práxis* transformadora e a relação com a avaliação, IDEB e Prática Docente, e a subseção 4.2, que revela a *práxis* reprodutora e a relação com avaliação, IDEB e Prática Docente.

---

<sup>2</sup> VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Essa foi a principal referência que utilizamos para definir *práxis*, como será apresentado ao longo de nossa pesquisa.

Nossos estudos e abordagens colocaram-nos no lugar de criticar os atuais instrumentos de avaliação e, por conseguinte, a classificação por meio do indicador IDEB e seus critérios de hierarquização de nossas escolas; uma avaliação externa que não leva em consideração os contextos socioeconômicos e culturais das instituições de ensino em seus âmbitos nacional, regional e local.

Diante do exposto, coube-nos refletir se, diante dos instrumentos de avaliação aqui pesquisados, estamos em curso para a construção de um indicador que nos apresente a realidade concreta da qualidade da educação nacional e baiana, e, nesse caso, constatando isso pela experiência da Escola da Serra, ou estamos em meio a um jogo de interesses neoliberais que constroem políticas para legitimar uma realidade aparente, porém acreditada por parcela significativa da população, inclusive de educadores que apresentam uma práxis reprodutora das condições de exploração determinadas pelo capital.

### **Questão da Pesquisa e sua Problematização**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado no ano de 2007, com o compromisso de avaliar e quantificar a qualidade da educação nacional e servir de base para o estabelecimento de metas a serem alcançadas visando a avanços qualitativos na educação nacional (BRASIL, 2018). Dessa forma,

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. (BRASIL, 2018)

Com base nas avaliações da prova Brasil propostas para os anos finais de cada ciclo escolar, 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e nos índices de reprovação e evasão escolar, são estabelecidas médias que vão de 0 a 10 (zero a dez), sendo que a meta inicial é que, até 2022, o Brasil alcance a média de 6 (seis) pontos, média correspondente a do sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018).

Sobretudo quando verificado na Tabela 1 abaixo, o IDEB das escolas públicas da Bahia (ensino médio estadual) inicia sua frequência compatível com as metas em 2007 até 2011 e, a partir de 2013, começa a demonstrar um desequilíbrio negativo do indicador, que passa a não alcançar mais a meta a partir de 2013.

**Tabela 1** – Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.

Ensino Médio																
	IDEB Observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	
Dependência Administrativa																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0	
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	

\*Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar, 2017.

Outros dados que merecem destaque são os relacionados à classificação dos estados no ranking do IDEB em 2017, conforme pode ser observado na Tabela 2. Esses dados colocam a Bahia em evidência por figurar em último lugar entre os estados da federação e demonstram uma involução negativa desde 2009, quando apareceu com seu melhor resultado (3.1) na média geral e, desde então, tem apresentado índices abaixo disso, como a seguir: no ano de 2011, apresentou uma média de 3.0, em 2013, 2.8, em 2015, 2.9 e, em 2017, ficou com uma média de 2.7, o pior índice alcançado pelo estado na última série de resultados.

**Tabela 2** – Distribuição dos resultados do IDEB do Ensino Médio de escolas estaduais por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.

Estados	Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Alagoas	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	3.6	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
Amapá	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	3.2	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Amazonas	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	3.2	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	3.2	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5
Ceará	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	4.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Distrito Federal	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.8
Espírito Santo	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.6	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Goiás	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	3.1	3.4	3.7	2.5	2.6	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Mato Grosso	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7	3.0	3.2	3.4	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	4.1	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7
Minas Gerais	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	3.2	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.6	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Pernambuco	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	4.4	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Piauí	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.3	3.7	2.3	2.4	2.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	3.5	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Rio Grande do Norte	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7	2.8	2.9	3.2	2.6	2.7	2.9	3.2	3.5	3.9	4.2	4.4
Rio Grande do Sul	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Rondônia	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8	4.0	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Roraima	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.4	3.3	3.5	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.8	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Sergipe	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8	2.6	3.1	3.3	2.9	3.0	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	3.9	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

\*Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Nesse cenário, diante dos resultados apresentados e contextualizados acima, a presente pesquisa propõe responder a seguinte questão norteadora: quais implicações o resultado do IDEB 2017 da Escola da Serra trouxe para a prática docente?

Com os estudos realizados para a fundamentação teórica e reflexiva desta pesquisa, foi possível uma melhor apropriação da realidade educacional em nível nacional, o que contribuiu para um maior alcance da visão sobre a situação da Escola da Serra no contexto da educação baiana.



## SEÇÃO I - A BASE TEÓRICA DA DISCUSSÃO DO MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seção a ser apresentada aqui não consiste em um mero referencial teórico com “modelos” elaborados como uma “cartilha” sobre como realizamos a pesquisa em questão. Trata-se, de fato, de uma conceituação sobre o método e a metodologia que nos auxiliarão na busca pela essência do objeto de estudo, que está aqui situado e fundamentado no movimento histórico de materialização da sua realidade objetiva considerando a totalidade.

Lembramos que a totalidade e as partes na nossa pesquisa são indissociáveis, mas flexíveis ao tempo e espaços em que se constroem suas características intrínsecas e únicas, no processo de quantificação da qualidade da educação em nível nacional, estadual e local com suas implicações sobre a Escola da Serra e a prática docente de seus educadores.

A lógica de pensamento aqui exposta requer do pesquisador constituir-se como parte do método, permitindo-se conduzir-se pelo objeto de estudo; conforme explica Netto (2011, p. 22), “o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, [...] algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto”.

Lembramos que, apesar de não vislumbrarmos a construção de procedimentos padronizados de pesquisa fixos e inexoráveis, não foi nossa pretensão realizar uma pesquisa na qual método e metodologia fossem negligenciados. Reconhecemos, desde o início da problematização do nosso objeto, que foi fundamental a clarificação do método para se realizar uma pesquisa de qualidade científica e social.

Que também fique registrada a nossa parcialidade com o princípio do método enquanto balizador da produção a ser apresentada, pois a “pesquisa visa essencialmente a produção do conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno” (LUNA, 1996, p. 15). O método que adotamos é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD); este nos permitiu reconhecer o objeto de estudo em sua constituição histórica e no seu movimento entre o real e o possível.

Para que esse movimento seja apreendido, os procedimentos metodológicos precisam atingir a realidade desde seu grau mais simples ao mais complexo, o que pode ser estruturado, organizado e constituído pelo pesquisador para além de uma formalização didática, a fim de que seja também uma reflexão teórica da prática social do objeto. Assim, compreendemos que método (estatuto teórico) e metodologia (ação na prática) estão encadeados e são determinantes para alcançar os objetivos da pesquisa (NETTO, 2011).

Ao pesquisador, guiado pelo MHD, cabe um posicionamento que o conduza a refletir sobre as diversas nuances que constituem o objeto de estudo em seu movimento histórico e em sua materialização na prática social. Triviños (1987, p. 51) afirma que

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Diante do exposto, corroboramos a ideia de que a prática social, dentro de um contexto histórico complexo e cheio de variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais, é fundamental para a significação do objeto a ser revelado em sua essência. E, por isso, afirmamos a necessidade de fundamentar a pesquisa em diretrizes científicas claras e objetivas, contudo, com a flexibilidade que o momento histórico venha a exigir por se tratar de um objeto que se materializa em uma determinada realidade caracterizada pela práxis social do projeto histórico capitalista (de perpetuação e intensificação da exploração visando à acumulação de capital pelas elites), em que manifesta suas contradições intrínsecas a essa sociedade e implicações sobre seus sujeitos. É interessante demonstrar aqui o que estamos compreendendo sobre o método do MHD trazendo esta explicação de Lukács (2010, p. 327):

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria.

Sendo assim, afirmamos que a ciência/pesquisa, no MHD, parte da reflexão da realidade vivida de forma criteriosa, atenta e crítica que o pesquisador conscientemente analisa a partir de suas experiências, embasado no método e em suas categorias. O que se percebe é que não existe imparcialidade absoluta (pois o sujeito é ativo na pesquisa dialética) nem parcialidade total (uma vez que o método dosa essa parcialidade com a realidade histórica), os dois complementam-se e são necessários no decorrer da pesquisa.

Somos e sempre seremos parte do objeto a se revelar, pois temos posicionamentos ideopolíticos e, apesar de buscar balizar nossa produção com princípios do método, o próprio MHD “impede” a neutralidade que outros paradigmas da ciência (métodos científicos) insistem em atribuir ao pesquisador. Nesse sentido,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua

dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. (MARX<sup>3</sup>, 1968 apud NETTO, 2011, p. 23)

Fica, então, explícita a fundamental participação do sujeito/pesquisador enquanto parte indissociável do objeto de pesquisa que se estabelece como parte da própria vida do pesquisador, independentemente de sua consciência e experiência em relação à problemática da pesquisa.

Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade" (acerca do debate que, sobre a "objetividade", se acumulou nas ciências sociais e na tradição marxista). (NETTO, 2011, p. 23)

Diante do exposto, partilhamos da compreensão de não neutralidade, contudo também concordamos ao revisar o MHD que “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (NETTO, 2011, p. 23). Tem-se como objetivo definido pelo método a transformação social rumo a uma sociedade “livre” dos interesses hegemônicos do capital, o que “explica” por que:

Durante o século XX, nas chamadas "sociedades democráticas", ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas. (NETTO, 2011, p. 10, grifo do autor)

Fizemos questão de trazer essa afirmação de Netto (2011) como uma metáfora ao tempo histórico contemporâneo, momento no qual se impõe em nosso país e ao mundo a lógica dominante do capitalismo neoliberal, que determina processos de super exploração do trabalho em nível global, nacional e local, que expõe populações inteiras a processos, muitas vezes, imperceptíveis aos olhos populares das classes menos conscientes, eliminando propostas de luta de classe em lugar de um consenso de classe que aceita e reproduz a exploração capitalista sem questioná-la.

Contudo, a história não é linear, não é previsível nem lógica, ela é cheia de avanços e retrocessos, cooperação e conflitos, é na verdade um epicentro de contradições. Como Marx (1987, p. 5) explica: “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. Percebendo isso, a vida social vem determinando, ao menos no momento, uma nova consciência.

Apesar de essa consciência ainda “ser” determinada pela força do capital, que busca manter-se pela imposição da divisão de classe e propriedade privada, a tecnologia da informação, do virtual e a ciência – produzidas dentro dessa sociedade de contradições – já demonstram outras nuances de uma sociabilidade humana que pode estar fazendo o caminho inverso, ou seja, encurtando os dias do domínio capitalista.

Apesar de termos considerado importante refletir alguns aspectos desse momento atual, não vamos tratar dessas outras dimensões devido aos limites do trabalho de pesquisa que ora nos propomos a realizar. Por outro lado, o objeto de estudo desta pesquisa não deixa de ser parte dessa totalidade social, sendo que, para melhor o apreendermos, é necessário definir recortes, como estratégias metodológicas para encontrar a resposta que estamos buscando.

O objeto apresentou-se num cotidiano cheio de contradições, o que nos alertou para a investigação utilizando o MHD, pois vemos este como a melhor forma de conduzir uma investigação para debater o indicador IDEB, já consolidado no consciente da comunidade escolar como “verdadeiro” em sua prática social reproduzida e perpetuada na prática docente.

As investigações científicas, as quais possuem como estofo metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225)

Sobre o objeto, é importante considerar que ele já existia, possuía uma existência objetiva, independentemente do conhecimento que os sujeitos da pesquisa (professores, gestores, coordenadores, alunos, comunidade) tinham sobre ele. A consciência daqueles, direta e indiretamente, envolvidos pode não ter captado a sua essência, mas ele se fazia presente nas relações sociais cotidianas de toda a comunidade escolar. E é por meio, principalmente, da investigação científica que se pode conseguir compreender a sua dinâmica e funcionamento.

Também consideramos que perceber o objeto em sua realidade objetiva presume conhecer suas contradições, movimento histórico que o constituiu e as diversas variáveis que o determinam enquanto concreto, construindo uma síntese em suas múltiplas determinações e realidades objetivas.

Marx (1983, p. 218) explica que,

[...] através de uma análise da realidade empírica e caótica do objeto, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo a população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

Para que se faça esse exercício de análise a partir do MHD, é fundamental respeitar esse caminho que vai da materialização à consciência e retorna com uma síntese resultante de criteriosa investigação, crítica e reflexiva, utilizando-se de diversas categorias de método, como práxis, historicidade, mediação, totalidade, contradição e outras, ou, como aqui foi se definindo, em decorrência do objeto de estudo e suas possibilidades de análise, do auxílio da categoria práxis.

Além das categorias do método, temos as categorias de conteúdo que emergem do próprio contexto do objeto de estudo, explicitando a realidade que se apresenta em suas múltiplas totalidades. Pois, como afirma Garcia (2015, p. 107), tais categorias, de método e conteúdo, representam a objetividade científica das leis universais imprescindíveis ao trabalho sistematizado, “no entanto, lançar mão apenas das categorias do método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria”.

Sobre as perspectivas do método que orienta a pesquisa, percebemos a existência de certas categorias de conteúdo que emergiram da práxis social do objeto, quer dizer, desde o momento em que se iniciou a aproximação com a dimensão prática desse objeto ao ser paulatinamente envolvida e refletida pela dimensão teórica; destacaram-se as seguintes categorias: Avaliação Externa, IDEB e Prática Docente.

Práxis é uma categoria basilar do MHD e contribui para a análise científica do objeto, que deve surgir da prática social, ou seja, deve ser parte da vivência do sujeito que investiga, pois o MHD sugere uma posição, visão de mundo do pesquisador em defesa do trabalhador e frente ao capital (NETTO, 2011).

Nossa pesquisa investigou as implicações do resultado do IDEB na prática do corpo de professores e diretores de uma escola, não deixando de considerar que essas consequências podem se estender para parcela significativa da educação baiana e da nacional e afetar, com isso, além dos docentes, os estudantes e a própria sociedade, sobretudo porque é a educação que forma o modelo de sociedade em que vivemos.

Consideraremos para responder às questões investigativas as contribuições de Marx (1983), Vázquez (1977), Luna (1996), Fernandes (2007), Kuenzer (2008), Meszáros (2008),

Netto (2011), Triviños (2011), Garcia (2015), Martins e Lavoura (2018), entre outros estudiosos para as reflexões sobre o método e as categorias de análise e de conteúdo que, posteriormente, são apresentadas no restante deste texto.

Ao seguir esse itinerário metodológico, priorizou-se como categoria de método a *práxis* tomando-a em duas dimensões: a da *práxis transformadora* e a da *práxis reprodutora*. Pois vem sendo exposta a todo tempo a íntima relação entre os indicadores e instrumentos regulamentadores da educação pós-burocrática (neoliberal) e o cotidiano escolar e como estes vêm trazendo consequências para a prática social que transforma ou reproduz toda a comunidade escolar.

Para Kuenzer (2008), *práxis* é a realidade vivida e praticada pelo homem; esta o leva à construção e transformação da sua realidade a partir da aproximação entre teoria e prática em um movimento histórico não retilíneo da realidade concreta que emerge do abstrato superado pela compreensão científica do objeto.

A *práxis reprodutora* pode ser considerada por consequência da possibilidade de os sujeitos de transformação não agirem como tais, mas atuarem reproduzindo a realidade aparente que lhes é apresentada sob a premissa do desenvolvimento, a qual é, na verdade, uma política, por exemplo, de controle e direcionamento do capital sobre a educação pública com um único objetivo, o de privatização. E não conseguiremos superar e/ou formar resistência a essa realidade concreta que se impõe de forma cada vez mais consistente se pautarmos nossa prática social numa *práxis* reiterativa que “[...] não cria; não faz emergir uma nova realidade humana [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258). Inclusive, é comum visualizarmos profissionais de educação e estudantes de classes populares defenderem tal processo (de privatização) como algo positivo, sem sequer compreenderem que o objetivo principal da privatização é aumentar a exploração da classe trabalhadora docente e elevar os lucros dos empresários da educação.

Já a *práxis transformadora* pressupõe um processo ativo na transformação do objeto de forma crítica e consciente e que conduza a rumos de liberdade das classes populares. Conseguimos com essa categoria reconhecer os elementos do concreto abstrato e a realidade concreta de nosso objeto (em sua forma teórica e prática) e, assim, contribuir para a produção de um conhecimento sistemático sobre o tema (VÁZQUEZ, 1977).

Precisamos superar a apreensão do real empírico e de suas compreensões direcionadas por meios ditos “confiáveis” (mídias, jornais, TVs...) e nos orientar na busca pelo novo, pelo que está, intencionalmente, encoberto pelos interesses capitalistas. Assim, chegaremos ao que realmente nos importa, a realidade concreta que parte de movimentos históricos

condicionados por múltiplas determinações, políticas, econômicas, sociais, condições locais, entre outras, que a constroem.

Se quisermos descobrir a essência oculta de um objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudo concreto, não bastam descrições acuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, ou seja, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade neutralizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção a descobertas das múltiplas determinações ontológicas do real. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 230)

Também percebemos que existem aspectos contraditórios que permeiam o nosso objeto, pois este emerge de fenômenos sociais, e, por meio do exercício dialético de análise consciente, criativa e crítica, pode-se elucidar a realidade concreta ao buscar captar o movimento dialético que o objeto realizou e realiza, para compreendê-lo em si mesmo e para compreender a realidade social na qual está inserido. “Por isso, a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam” (KUENZER, 1998, p. 65).

Percebemos, ao interagirmos com o objeto, esses aspectos contraditórios pelo fato de a rede educacional que estudamos apresentar, entre outros, um conflitante processo entre o que se exige nas propostas (políticas públicas e documentos oficiais) e o que se possibilita (dá condições) aos docentes da escola, o que se propõe de formação (imediatista, superficial, para responder provas) e o que, realmente, importa para o ensino e formação humana (formação integral para a vida e para o trabalho não alienador).

Diante desse contexto, conseguimos visualizar na pesquisa esse movimento contraditório ao observarmos que as políticas e planos governamentais e liberais chocam-se com as variáveis locais no desempenho da atividade docente na Escola da Serra.

Lembramos que a categoria de método práxis tornou-se indispensável à análise do objeto, pois este está repleto da relação teoria e prática em sua existência social.

Enquanto categorias de conteúdo, que surgiram da aproximação com a prática social do objeto, temos, como já foi dito, a avaliação externa, IDEB e a Prática Docente, que se revelaram no decorrer do estudo como fonte de análise e reflexão da pesquisa.

Avaliação externa e IDEB são considerados, em nossa pesquisa, como instrumentos usados com interesses neoliberais, que implicam Práticas Docentes reprodutoras da realidade estabelecida por forças hegemônicas a serviço dos interesses capitalistas de conservação da estrutura social e econômica de exploração vigente.

Essas categorias de conteúdo acabam por serem influenciadas por um processo em que a prática social acaba direcionada pelos interesses neoliberais, que tratam de doutrina econômica que vem buscando de todas as formas uma reordenação do estado e das pessoas para atender as suas premissas de otimização de lucros por meio da diminuição da participação estatal na economia; e, para isso, tem-se utilizado da avaliação externa como instrumento que, sem o mínimo de responsabilidade com as variáveis regionais, econômicas, psicológicas, sociais, estruturais, entre outras, avalia de forma padronizada toda a rede educacional do país, criando um indicador, o IDEB, para classificar e expor toda a rede educacional nacional, estadual e local, com objetivos muito claros, o de culpar e punir professores e diretores escolares e legitimar interesses reais de privatização.

Esse contexto crescente de intervenção neoliberal contrasta com uma educação com possibilidade transformadora, e seus efeitos podem conduzir a práticas docentes que tendem à reprodução dos interesses capitalistas (FREITAS, 2018).

Tais análises e discussões enriquecem o nosso trabalho e foram elucidadas no decorrer das seções teóricas reflexivas sobre o objeto. Destacamos que, por meio destas, conseguimos o embasamento necessário para responder a nossa questão da pesquisa: que implicações o resultado do IDEB 2017 da Escola da Serra trouxe para a Prática Docente?

## **1.1 O Estado da Bahia e o lugar da Pesquisa: a Escola da Serra**

Esta pesquisa reflete sobre a relação entre as partes e a totalidade social, tendo como ponto de partida o movimento dialético e histórico que se vincula à realidade educacional que elegemos investigar.

Estamos no Estado da Bahia, onde começou a história do Brasil; foi aqui que chegaram os portugueses 519 anos atrás e passaram a ocupar esse território de forma diferente dos costumes das civilizações indígenas que viviam nessa terra. Aqui se vivia da caça, da pesca e da agricultura familiar; aqui não se falava em comércio, lucro ou exploração da mão de obra pra se gerarem riquezas, aliás, riqueza aqui era viver e sobreviver da terra. Contudo, com a chegada dos portugueses, africanos e, mais adiante, outros europeus, iniciou-se um processo de ocupação capitalista do território que se tornaria o que hoje chamamos de Bahia, uma das 27 unidades da federação do Brasil (PRADO JÚNIOR, 1987).

A Bahia é um Estado com 564.733km<sup>2</sup> e apresenta uma população de 14.863.064 milhões de habitantes; está em 5º lugar no que diz respeito à extensão territorial e em 4º em



relação à população nacional. Nossa economia é diversificada, apresenta um setor industrial dinâmico, com importantes empresas do setor automobilístico, petroquímico, e os setores de agricultura, comércio e, sobretudo, do turismo, que apresentam o maior número de pessoas empregadas no estado.

Além da região metropolitana de Salvador, importantes cidades destacam-se no interior da Bahia, como Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna, Ilhéus e Jequié, entre outras, que formam verdadeiros núcleos territoriais econômicos no interior da Bahia. Num desses Núcleos Territoriais, encontra-se a “Escola da Serra”, nome fictício dado à escola que estudamos e que apresentou o mais baixo IDEB do seu território, o que chamou a atenção para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.1.1 Breve diagnóstico da Rede Estadual da Bahia

Pensando a Rede Estadual de Educação da Bahia, é importante apresentar um breve diagnóstico que possa caracterizá-la quanto à sua estrutura educacional, que apresenta 2.775 Unidades Escolares (UE), com 787.651 estudantes matriculados no ano de 2020, distribuídas como demonstra o Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Distribuição do número de matrículas por etapa da Educação Básica em 2020.

<b>Etapa/Oferta</b>	<b>Matrículas</b>
Educação Infantil	824
Educação de Jovens e Adultos	112.340
Fundamental (Parcial e Integral)	132.125
Médio com Intermediação Tecnológica	15.913
Médio (Parcial e Integral)	417.461
Educação Profissional e Tecnológica	61.829
PROEJA	46.659
<b>Total</b>	<b>787.651</b>

Fonte: Sistema de Gestão da Educação (SGE, 2021).

Quanto aos profissionais que atuam na Rede Estadual de Ensino, temos um total de 48.095 mil pessoas atuando nas diversas áreas indispensáveis à manutenção e ao desenvolvimento da educação no Estado, como demonstra o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** – Quantitativo de profissionais da educação que atuam na Rede Estadual da Bahia, 2020.

<b>Funções</b>	<b>Quadro Geral</b>
Professor Efetivo em Regência	22.003
Coordenador Pedagógico	1.144
Diretor	1.076

Vice-Diretor	1.225
REDA Apoio Administrativo	12.241
REDA Apoio ao Ensino	1.483
Secretário Escolar	855
Outros Cargos	955
REDA Professor	7.113
<b>Total</b>	<b>48.095</b>

Fonte: Superintendência de Recursos Humanos (SUDEPE, 2020).

Ainda observando o quadro, podemos inferir que, desses 48.095 mil profissionais, pelo menos, 34.126 mil, ou seja, 69,71%, aproximadamente, estão diretamente ligados ao ensino, quando observamos o total de pessoas nas funções de professor efetivo em regência (22.003), coordenador pedagógico (1.144), diretor (1.076), vice-diretor (1.225), REDA apoio ao ensino (1.483), REDA professor (7.113); os outros atuam nas outras diversas áreas de apoio à educação. Ressaltamos também que, desses 34.126 mil funcionários, 25.448 mil são do quadro de efetivos e 8.678 mil são contratados em regime REDA ou outros.

As Unidades Escolares (UE's) estão distribuídas em 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), nos 27 municípios-sede dos Territórios de Identidade da Bahia, conforme a organização política territorial apresentada no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** – Divisão da Bahia por Núcleos Territoriais de Educação.

(continua)

<b>Território</b>	<b>Municípios</b>
01. Irecê	América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipuiara, <b>Irecê</b> , Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel, Xique-Xique.
02. Velho Chico	Barra, <b>Bom Jesus da Lapa</b> , Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato.
03. Chapada Diamantina	Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, <b>Seabra</b> , Souto Soares, Utinga, Wagner.
04. Sisal	Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, <b>Serrinha</b> , Teofilândia, Tucano, Valente.
05. Litoral Sul	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, <b>Itabuna</b> , Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Marauá, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca.
06. Baixo Sul	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, <b>Valença</b> , Wenceslau Guimarães.
07. Extremo Sul	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, <b>Teixeira de Freitas</b> , Vereda.

08. Médio Sudoeste da Bahia	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, <b>Itapetinga</b> , Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória.
-----------------------------	---

### Quadro 3 – Divisão da Bahia por Núcleos Territoriais de Educação.

(continuação)

09. Vale do Jiquiriçá	<b>Amargosa</b> , Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.
10. Sertão do São Francisco	Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, <b>Juazeiro</b> , Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá.
11. Bacia do Rio Grande	Angical, Baianópolis, <b>Barreiras</b> , Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério, Wanderley.
12. Bacia do Paramirim	Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, <b>Macaúbas</b> , Paramirim, Rio do Pires.
13. Sertão Produtivo	Brumado, Caculé, <b>Caetitê</b> , Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.
14. Piemonte do Paraguaçu	Boa Vista do Tupim, Iaçu, Ibiquera, <b>Itaberaba</b> , Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha, Tapiramutá.
15. Bacia do Jacuípe	Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, <b>Ipirá</b> , Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço.
16. Piemonte da Diamantina	Caém, <b>Jacobina</b> , Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova.
17. Semiárido Nordeste II	Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, <b>Ribeira do Pombal</b> , Santa Brígida, Sítio do Quinto.
18. Litoral Norte e Agreste Baiano	Acajutiba, <b>Alagoinhas</b> , Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real, Sátiro Dias.
19. Portal do Sertão	Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, <b>Feira de Santana</b> , Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.
20. Sudoeste Baiano	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, <b>Vitória da Conquista</b> .
21. Recôncavo	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, <b>Santo Antônio de Jesus</b> , São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
22. Médio Rio de Contas	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamarí, <b>Jequié</b> , Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.
23. Bacia do Rio Corrente	Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, <b>Santa Maria da Vitória</b> , Santana, São Félix do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho.
24. Itaparica	Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, <b>Paulo Afonso</b> , Rodelas.
25. Piemonte Norte do Itapicuru	Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia,

	Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, <b>Senhor do Bonfim</b> .
--	---

### Quadro 3 – Divisão da Bahia por Núcleos Territoriais de Educação.

(conclusão)

26. Metropolitano de Salvador	Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, <b>Salvador</b> , São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz.
27. Costa do Descobrimento	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, <b>Porto Seguro</b> , Santa Cruz Cabrália.

\* Em destaque, estão as cidades sedes dos NTE.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2021.

Esses núcleos atuam como órgãos gestores educacionais regionais e atendem as demandas encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), com funções gerenciadoras descentralizadas na capital e no interior. E vale dizer que esta presente pesquisa foi desenvolvida no NTE 22, “Médio Rio de Contas”.

#### 1.1.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A Escola da Serra é uma Unidade Escolar Estadual (UEE), localizada num pequeno município do interior da Bahia, situado na região Centro-Sul do Estado e com, aproximadamente, 15.000 habitantes.

Esta instituição foi inaugurada no ano de 1985 como uma escola Municipal, em espaço cedido por outra escola também municipal. Após dois anos de sua criação, a “Escola da Serra” foi transferida de bairro e de espaço, com a construção de uma nova estrutura para atender a crescente demanda de estudantes.

Junto à transferência de espaço, em 1993, também houve mudança de mantenedora da instituição, que passou a ser uma instituição estadual e sofreu uma ampla reforma para ampliar o número de vagas e de matriculados. Como a escola era e é a única que oferecia os ensinos médio e técnico do município, necessitou de uma nova reforma, que foi realizada no ano de 2008, dessa vez, promovendo as adaptações necessárias para atender aos padrões estabelecidos pelo MEC, o que proporcionou maior conforto e comodidade para todos aqueles que utilizam as dependências do colégio.

Após a última reforma em 2008, a escola, que tinha apenas 8 salas, passou a contar com 12 (doze) salas de aulas, 2 (duas) salas de audiovisual e 1 laboratório, totalizando 15 salas voltadas, exclusivamente, para atender o corpo discente em ações didático-pedagógicas, além de mais 1 (um) ginásio poliesportivo coberto, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala para a secretaria, 2 (duas) salas para depósitos, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (uma) sala para os

professores e banheiros femininos e masculinos, todos adaptados para pessoas que possuem alguma deficiência física.

Atualmente, essa estrutura atende, com as devidas proporções, a um número de 560 alunos matriculados nos três turnos, com a oferta das seguintes modalidades de ensino: Ensino médio, 1º, 2º e 3º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), eixo VI (áreas de Humanas e Linguagens) e eixo VII (áreas de Exatas e Ciências da Natureza), no turno noturno.

A Escola da Serra atende cerca de 560 estudantes adolescentes e adultos das mais diferenciadas classes sociais e econômicas, oriundos do campo e da zona urbana. A instituição é atendida por 36 funcionários, distribuídos na Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3** - Distribuição dos funcionários da Escola da Serra por função e tipo de vínculo contratual.

Função	Tipo de Vínculo	
	Efetivo	Contratado
Diretor e vice-diretor	2	0
Professores(as)	12	6
Coordenador(a) pedagógico	1	0
Merendeira	0	3
Porteiro	0	2
Secretária	1	0
Apoio administrativo	1	4
Servente	0	4
<b>Total</b>		<b>36</b>

Fonte: Sistema Estadual de Informação (SEI-BA, 2020).

Frisamos que esses funcionários são responsáveis por realizar as tarefas de ensino, gestão pedagógica e administrativa, limpeza, merenda e portaria, nos 3 três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atualmente, sua estrutura diretiva, pedagógica, administrativa e de apoio conta com um diretor(a) e um vice-diretor(a), um coordenador(a) pedagógico, 18 (dezoito) professores, três merendeiras, dois porteiros, uma secretária escolar, cinco funcionários do apoio administrativo e quatro serventes.

A Escola da Serra apresenta uma estrutura de pessoal composta por:

Diretor e vice-diretor, que são eleitos democraticamente, e cabe aos gestores a responsabilidade de desenvolver atividades técnico-pedagógicas, administrativo-financeiras, patrimoniais, bem como de articulação com a família, com a comunidade escolar e entorno da escola e com os poderes públicos, Federal (MEC), Estadual (SEC), Regional (NTE 22).

Um coordenador pedagógico, ao qual cabe realizar as atividades pedagógicas de planejamento e organização, reflexão e avaliação constante das práticas pedagógicas

desenvolvidas na escola, buscando qualidade e coerência em sala de aula com a proposta filosófica debatida e refletida junto a toda a comunidade escolar.

Uma secretária, que auxilia a direção para execução das suas competências de forma a manter organizada e atualizada a escrituração escolar, os documentos da escola (arquivos), o registro e documentação de pessoal e protocolo, além de prestar atendimento à comunidade interna e externa da unidade escolar.

Agentes administrativos, que exercem atividades ligadas à secretaria escolar, tais como: efetivar registros escolares e processar dados referentes à matrícula, ao estudante, ao professor e ao servidor administrativo, em livros, certificados, fichas individuais, históricos escolares, formulários e banco de dados, mantendo-os atualizados.

E um pessoal de apoio, que realiza serviços relacionados à execução de tarefas de manutenção e conservação do patrimônio, de funcionamento da unidade escolar e de articulação com diferentes órgãos escolares, na prestação de serviços gerais, tais como: controle da portaria, manuseio e preparo da alimentação escolar, limpeza e manutenção das áreas interna e externa da escola.

Cabe ressaltar aqui que a escola em questão é uma instituição privilegiada no que diz respeito à titulação dos profissionais (de elevada qualificação acadêmica) e do público atendido (alunos de classes populares e burguesa, das zonas rural e urbana), todos no mesmo lugar produzindo a vida e a cultura escolar. Essa situação é nova para mim, pois, em minha experiência de quase 20 anos como professor das redes pública e privada, nunca tinha vivenciado tamanha diversidade de educandos numa mesma escola e de forma tão acentuada.

Segundo dados colhidos na escola, aproximadamente, 55% dos alunos são da zona rural, e 45%, da zona urbana. Isso se explica pelo fato de sermos uma escola núcleo que recebe alunos da zona rural numa proposta de nucleação do ensino por parte do Estado, que visa sempre o lado econômico e acredita que essa proposta reduz os custos de oferta da educação para os jovens do campo.

Outro fato curioso é quanto à diversidade econômica de jovens que frequentam a escola. Isso acontece pelo fato de sermos a única escola de ensino médio do município de, aproximadamente, 15.000 habitantes e os pais optarem por manterem os filhos na cidade até que estes terminem o ensino médio; então, temos uma diversidade de situações econômicas, com alunos da classe trabalhadora (em sua maioria) e burguesa (representada pelos empresários e pessoas mais privilegiadas economicamente) da cidade frequentando a mesma escola.

Não menos importante para caracterizarmos a escola é conhecermos os profissionais que lecionam nela e a administram. A Escola da Serra apresenta um quadro de professores com nível superior e pós-graduados, como apresenta o Quadro 4 abaixo:

**Quadro 4** – Distribuição do quadro docente da Escola da Serra por nível de formação e número de professores correspondentes.

<b>Nível de maior Formação</b>	<b>Número de Professores</b>
Graduação	2*
Especialização Lato Sensu	8
Mestrado e/ou Mestrando	9
Doutorado e/ou Doutorando	0
<b>Total</b>	<b>18</b>

\* Número de professores que apresentam somente graduação.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com base nos dados e reflexões apresentadas e na descrição da realidade aparente, optamos pela realização de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, partindo de uma abordagem qualitativa, com a perspectiva de clarificação da realidade concreta do objeto e suas contradições.

Segundo Minayo (2002, p. 53), a pesquisa de campo afirma-se como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representado em uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Optamos pela pesquisa de campo por percebermos a importância de apropriarmo-nos do objeto de forma mais próxima observando os sujeitos da pesquisa como indispensáveis à realização desta. “[...] O lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. [...] sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para serem transformados em objeto de estudo” (MINAYO, 2002, p. 54).

Dessa forma, podemos utilizar a pesquisa de campo como procedimento metodológico para conhecermos mais a fundo o objeto, seus sujeitos e suas nuances, além de participarmos ativamente, mas com o distanciamento necessário, do processo de pesquisa.

Sendo assim, podemos relacionar a prática e a teoria, o vivido e o investigado, a partir de reuniões, entrevistas e/ou questionários semiestruturados, conversas individuais e pesquisas em documentos disponíveis, tanto na escola como em outros espaços. Sobre tal procedimento, Gil (2008, p. 51) diz que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que, ainda podem ser reelaborados de acordo

com os objetivos da pesquisa”. E, nesse sentido, utilizamos diversos documentos que orientam a educação básica da Bahia, sobretudo os que orientam o ensino médio, além de documentos do Governo Federal relacionados ao IDEB (leis, decretos, orientações, regulamentações) obtidos em sites e/ou publicações oficiais e científicas.

Entre os documentos, elencamos como indispensáveis os resultados do IDEB de 2007 (ano do início) a 2017 (ano no qual a Bahia apresentou o mais baixo resultado se comparado com o dos demais estados), obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), além de documentos como os decretos, portarias e editais Estaduais voltados para dar uma “resposta” imediata a esse resultado, como o edital nº 07/2019, de 02 de setembro de 2019, que regulamentou o Programa Mais Estudo, o qual abriu 10.000 vagas para alunos da rede estadual desempenharem atividades de monitores de português e matemática.

Nesse contexto de atuar fazendo frente ao resultado do IDEB 2017, também vimos a publicação da Portaria nº 770, de 9 de setembro de 2019, que resolve em seu Art. 116: “tornar público o interesse do Estado em publicizar as atividades/serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia, contemplando as regiões dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna” (BAHIA, 2019).

Além disso, houve o retorno da aplicação da prova Sistema de Avaliação Baiana de Educação (SABE) em 2016, com a publicação da Portaria nº 6562/2016, que “dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades”. E visa em seu “Art. 1º Estabelecer orientações específicas sobre a sistemática da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem a serem adotadas nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades”.

Esses documentos oficiais, acrescidos dos resultados de nossa investigação no campo e da nossa investigação teórica, serviram de base para a nossa pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada com o corpo docente de uma escola estadual (a qual denominamos, ficticiamente, de “Escola da Serra”) desde o período de outubro de 2019 até março de 2021.

Durante esse período, reunimo-nos com o corpo docente por vários momentos, individual e coletivamente, participamos de reuniões, jornadas pedagógicas e aulas de coordenações, contudo não realizamos a pesquisa nessas ocasiões, pois ainda se tratava de oportunidades informais ocorridas pelo fato de ser professor da instituição.



Somente depois de autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB, sob o parecer número 5.836.876 de 24 de março de 2020, decidimos utilizar questionários semiestruturados, em que parte dos professores(as) e diretores(as) responderam a questões estimuladas e subjetivas que têm nos orientado quanto ao olhar e referências destes em relação ao IDEB 2017, às ações estaduais provenientes do resultado e aos possíveis efeitos sobre as suas práticas docentes.

Contamos com a participação de 7 (sete) professores/gestores dos 19 (dezenove) docentes da Escola da Serra, pois, por motivos pessoais, alguns não se disponibilizaram a participar da pesquisa; desses 7 (sete) participantes, contamos com 3 da área de linguagem e uma da área de matemática e 3 (três) ex-gestores da Unidade Estadual de Ensino (UEE) que lecionaram ou geriram a escola no período anterior e/ou logo após o resultado de 2017.

A proposta inicial seria entrevistar todos os docentes da escola envolvidos com as disciplinas das áreas de linguagens e de matemática e os gestores, contudo nem todos se dispuseram a participar da pesquisa.

Por conta da pandemia gerada pela Covid-19, chegada ao Brasil no início de 2020, esses profissionais foram entrevistados por meio do aplicativo *Google Meet*, em vista das restrições de contatos presenciais impostos pela necessidade de distanciamento e isolamento social, principalmente, para os professores(as) e gestores(as) que fazem parte do grupo considerado de risco (idade avançada ou portadores(as) de comorbidades), por recomendação das organizações de saúde internacionais e nacionais e por ordem dos decretos estaduais e municipais.

Vale ressaltar que utilizamos a entrevista com questionário como procedimento de coleta de dados por necessidade inerente ao próprio método e objeto da pesquisa, pois “raramente um procedimento empregado é fruto de uma ‘escolha’” (LUNA, 1996, p. 58, grifo do autor). Consideramos, então, que o melhor caminho para desenvolver a nossa pesquisa apresentou-se no decorrer do desenvolvimento desta, em que percebemos a necessidade de ouvir os profissionais da escola, apesar de cientes de que a entrevista por meio de questionário aberto pode demandar outros tipos de dificuldades, como o tempo para a preparação posterior dos dados (LUNA, 1996).

Escolhidos os procedimentos e técnicas da pesquisa, seguimos produzindo um questionário que nos orientasse ao entrevistarmos os docentes. Assim, elaboramos 15 (quinze) questões entre abertas e fechadas, oferecendo possibilidades de justificativas pelos entrevistados para as respostas assinaladas.

Os profissionais entrevistados não tiveram acesso às perguntas antes das entrevistas, pois queríamos captar respostas mais espontâneas para algumas perguntas, além de percebermos determinadas conceituações autoformadas por eles de forma inconsciente ou consciente. As entrevistas e também as transcrições e tratamento dos dados foram realizados no prazo previsto, elegendo categorias e fundamentando nossas análises. Ressaltamos que a reflexão a respeito do método e metodologia aqui apresentados tem contribuído para a construção epistemológica voltada para a produção científica com valor social.

Como demonstramos nesta seção I, nossa pesquisa oferece a possibilidade não apenas de reflexão, mas também de transformação, de posturas, discursos, e quem sabe, de políticas que valorizem as “realidades” regionais e locais sem comprometer o corpo docente escolar, direcionando-o a uma insana busca por resultados quantitativos, o que pode, além de contribuir para desqualificar a educação, colaborar para a construção de uma educação sem sentido, que se distancia ainda mais das possibilidades da formação humana integral.

Pensando em tudo o que explanamos, apresentamos esta pesquisa como mais uma fonte de investigação a ser considerada para elucidar o objeto, embasado em constatações de práxis, no exercício entre políticas educacionais e fundamentações teóricas, representadas por propostas governamentais e/ou produções científicas e práticas sobre o que realmente ocorre no cotidiano do ambiente escolar.

Até o momento, o que estava ao nosso alcance, dentro das condições objetivas dadas ao objeto de estudo, conseguimos expor dimensões relevantes sobre as avaliações externas e o IDEB, suas limitações e intenções, seus interesses e repercussões.

Ressaltamos que existem riscos de implicações negativas por dentro desse processo, se continuarmos a priorizar esse indicador, regulando, punindo e culpando as redes de ensino e os(as) profissionais que delas fazem parte, sem abrir espaços e possibilidades de reflexão sobre as diversas nuances e dúvidas que partem dos métodos e tentativas de quantificar a qualidade educacional, sem levar em consideração a realidade social dos espaços escolares, dos contextos de formação de professores e das formas de vida locais e regionais.

A importância do objeto investigado se dá não apenas como uma realidade isolada, mas como possibilidades de expor, refletir e clarificar dificuldades de se padronizar, regulamentar, vigiar e punir, que possam estar presentes e persistentes em várias das escolas de nosso estado, bem como do Brasil.

Acreditamos que possibilitamos novos olhares ou olhares de novos ângulos dos educadores, especialmente, para o que vem sendo construído, desde o início, a fim de tornar

sólido, absoluto e “inquestionável” o IDEB; sobretudo por se constituir como instrumento para legitimar possíveis intervenções do capital no bem público mais importante de uma nação: a construção do pensamento.

## **SEÇÃO II: PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS POLÍTICAS EXTERNAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRAPONTO SOBRE O IDEB E SEUS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO**

Nesta seção, propomos o debate acerca de temas que contribuíram para nossas análises dos resultados investigados no percurso de nossa pesquisa, especialmente do material coletado nas entrevistas com os professores da Escola da Serra, a fim de não só embasar esses resultados e sustentá-los, mas também de aprofundar o nosso conhecimento acerca da realidade concreta no qual o nosso objeto está imerso e, assim, corroborar este objetivo: “Analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 para a prática docente”.

Optamos por começar, na subseção 2.1, refletindo sobre o quanto a prática docente vem sendo influenciada por políticas de responsabilização, determinando novas perspectivas de formação - que não são para a transformação - o que vem produzindo práxis que reproduzem os valores do capital, na contramão da prática social libertadora e revolucionária.

Mais adiante, levantamos, nas subseções 2.2 e 2.3, uma discussão sobre o processo histórico que estabeleceu a reforma do estado brasileiro e sua “transformação” neoliberal para atender aos interesses externos, cada vez mais atuantes em nossas políticas educacionais, que passaram a ser determinadas em favor de um “educar para o mercado”, como lembra Freitas, L. (2018), tendo no IDEB um instrumento de concretização da pseudo-realidade do fracasso da educação pública para conseguir alcançar objetivos privatizantes que contribuiriam não apenas para ampliar as possibilidades de lucro, mas também para formar uma consciência coletiva capitalista neoliberal, que aceite, de forma consensual, a exploração das reformas empresariais eliminando as possibilidades de luta e, sobretudo, de revolução.

### **2.1 Responsabilização e Prática Docente: a falsificação da práxis na escola**

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira passa por uma inserção, cada vez maior, de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho, entre elas, a flexibilização produtiva e das relações de trabalho, com a terceirização de serviços e a privatização de setores estatais, assim como diversas outras possibilidades de redução/otimização de recursos públicos em favor de classes hegemônicas; políticas que trouxeram mudanças bastante profundas para a educação da população brasileira.

Como lembra Saviani (1994), o pensamento que predomina na sociedade é o que considera a educação não como o ensino e aprendizagem do saber científico, mas como uma possibilidade de elevar a produtividade dentro da sociedade capitalista. A educação formal nunca foi pensada no âmbito intelectual, ontológico, mas como uma forma de incorporar

processos de qualificação de mão de obra, na maioria das vezes, barata para o mercado de trabalho.

Pensando nessa nova realidade, nesta subseção, buscamos compreender os conceitos e dimensões epistemológicas a respeito da prática docente na sociedade capitalista em meio à proposta de responsabilização da qualidade de ensino que impõe o modelo neoliberal e que acaba por influenciar diretamente na “práxis reprodutora” entre os docentes dentro da escola, sobretudo, a pública. Desse modo, embasamos nossas futuras reflexões a respeito do objetivo deste estudo que acima foi exposto.

Trataremos aqui de algumas obras e estudos que contribuem para subsidiar a discussão sobre as condições atuais de trabalho dos professores e gestores; trabalho este compreendido como atividade docente (de ensino, gestão e coordenação pedagógica) dentro da dimensão que compõe a prática docente em instituições de ensino, numa sociedade marcada pelas contradições capitalistas e neoliberais que atribuem a responsabilidade ao professor e ao estudante pelo sucesso ou não dos resultados coletivos e individuais da educação nacional que são construídos diariamente na sala de aula.

Inicialmente, buscamos nos guiar pelos conceitos de prática docente, *accountability* e práxis, a partir de pesquisadores como Franco (2016), Freitas, L. (2018), Saviani (1994) e Sánchez Vázquez (1977), e seguimos nossas investigações refletindo sobre as condições dos professores e gestores e as transformações em suas práxis, em meio ao modelo de responsabilização capitalista neoliberal.

Para melhor compreensão a respeito da prática docente, precisamos diferenciá-la de prática pedagógica. Logo, lembramos que, enquanto a prática docente trata das atividades finais, a prática pedagógica envolve-se com os processos de planejamento, reflexão, ressignificação da atividade docente. Um completa o outro e necessita do outro, mas são distintos em sua efetividade.

Produções em torno do tema “prática pedagógica e a prática docente” apontam que, apesar de serem comumente confundidas como sinônimos, elas são distintas no processo educativo. A prática docente refere-se à realização das atividades educacionais, sejam voltadas para o ensino ou administração escolar, enquanto a prática pedagógica caminha pelas possibilidades de organização social da prática docente de modo a conferir sentido social e humano ético aos processos formativos (FRANCO, 2016).

Isso não significa que a prática docente tenha que ser julgada, sempre, como um trabalho técnico de ministrar aulas ou realizar atividades administrativas burocráticas numa

instituição de ensino; este pode apresentar um caráter prático regido por critérios éticos traçados com finalidades formativas previamente organizadas para dar sentido à formação humana dos educandos que se pretendem, de acordo com os objetivos coletivos e/ou individuais, a depender da sociedade em que vivem.

Discutimos e refletimos aqui acerca da prática pedagógica e da prática docente buscando compreender de que forma estas se manifestam na sociedade brasileira atualmente e como podem produzir uma práxis reprodutora, que perpetue as condições de exploração dentro da sociedade capitalista, ou uma práxis transformadora, que almeje possibilidades de reflexão, emancipação e, sobretudo, alterações nas condições de exploração capitalistas.

Assim como Franco (2016, p. 535), também consideramos que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Essa perspectiva dicotômica de atividade docente pode confundir educadores conduzindo-os de forma descontextualizada pelos caminhos da docência (se praticarem a docência mecanicamente) ou levá-los a contribuições magníficas para a construção humana de seus educandos (quando embasados pedagogicamente).

Ressaltamos que a prática docente transformadora, dotada de embasamentos pedagógicos contextualizados por reflexões críticas e conscientes, é de extrema importância para a emancipação das classes populares. Então, nosso trabalho critica a práxis reprodutora com base em autores que veem a educação como possibilidade de emancipação humana, como Saviani (2007), e como possibilidade de transformação do atual modelo econômico hegemônico (MÉSZÁROS, 2008).

A respeito do modelo contemporâneo de prática docente, percebemos atualmente uma importante influência nas possibilidades de trabalho dos educadores, que se veem pressionados por políticas de *accountability*, lembrado por Freitas, L. (2018) como um processo que sugere responsabilização por meio de aferições com avaliações externas que podem medir, culpar, punir e/ou bonificar os envolvidos na educação.

Gentili (2008) acrescenta que:

[...] Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar. (Ibidem, p. 47)

Sabemos que esse processo de responsabilização interfere diretamente na docência, que é imprescindível ao desenvolvimento das sociedades, seja para a formação humana, perpetuando saberes construídos historicamente, produzindo novos saberes e discutindo-os criticamente, ou para o treinamento de mão de obra para servir à exploração do capital.

Essa formação e/ou instrução é desempenhada por meio da prática docente, e foi pensando nesta enquanto profissão dentro da sociedade capitalista que continuamos nossa investigação, refletindo seus problemas e suas possibilidades, partindo do pressuposto de que a sociedade capitalista, neoliberal, especialmente, é permeada de contradições que se manifestam em todas as profissões e também na educação.

Contudo, a desvalorização dos trabalhadores da educação pública tem se tornado uma característica dos efeitos do capital, sobretudo, o que já está sendo materializado nos âmbitos da política e da economia no Brasil desde a década de 1980, do século passado.

Em nosso país, a educação, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 pelo governo militar, passou a ter o objetivo principal de formação técnica profissionalizante que se estabeleceu pela massificação da educação e pela necessidade de servir à formação da mão de obra de trabalhadores para as indústrias (ARANHA, 2006).

À medida que o ensino foi se profissionalizando e se massificando, houve a necessidade de mais professores para atender à crescente demanda; a partir daí, criou-se um modelo de educação com controles técnicos e pacotes elaborados por especialistas que qualquer um pudesse aplicar, “tornando os professores meros técnicos repetidores de pacotes pré-elaborados”, como alerta Aranha (2006, p. 234), o que contribuiu, entre outras medidas, para a desvalorização da prática docente.

Concordando com Freitas, H. (2007) e Saviani (2008), lembramos que, em 1996, foi aprovada a Lei 9394/96, que reafirma o direito à educação e aprofunda as discussões sobre a qualidade desta. Para isso, discute, abertamente, a respeito da formação do professor e estabelece metas de formação acadêmica em licenciaturas para este, contudo abre espaço para uma formação aligeirada e de baixa qualidade em cursos à distância e/ou com carga horária reduzida, e isso implica mais uma vez a desvalorização dos educadores.

Freitas, H. (2007) traz contribuições a respeito dessa problemática, analisando as políticas de Educação à Distância (EAD) de professores como iniciativas que visam a aligeirar e baratear a formação docente, pensadas como políticas de compensação à baixa oferta de cursos de graduação regulares, que são estabelecidos para atender determinada

clientela e direcionados a classes populacionais, historicamente, já afastadas da rede pública de educação superior.

Esse modelo de formação é considerado uma forma de *empresariamento* da educação que vem se tornando uma realidade cada vez mais frequente no Brasil; a partir dos anos de 1980, foram fomentadas importantes reformas econômicas e educacionais, as quais trouxeram à tona ideais neoliberais que caminharam no sentido de “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento” (SAVIANI, 2004, p. 23), sob as premissas *toyotistas* de racionalidade e produtividade com o mínimo de recursos para atender à crescente demanda de mão de obra barata.

Freitas, L. (2018) alerta para essa realidade e explica que está em curso no Brasil uma reforma que tem pensado a educação a partir de conceitos de gestão empresarial baseados em critérios de padronização (decidindo o que se ensina) e responsabilização (apontando responsáveis, punindo e/ou bonificando). Com isso, “a lógica esperada é que, definindo o que ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (FREITAS, L., 2018, p. 78). Em outros termos, isso joga a responsabilidade da eficiência da educação nacional sobre a prática docente criando caminhos para cobrar e punir professores e gestores de instituições de ensino que não apresentarem os resultados estabelecidos como meta.

Junto a essa responsabilização, vêm pacotes educacionais formulados por grandes consultorias, editoras e redes particulares de educação e apresentam modelos padronizados de formação de professores e estudantes. Segundo Freitas, L. (2018, p. 80), “a finalidade dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas [...], desmoralizando a educação pública e o magistério”.

Dentro desse contexto, questionamos e criticamos esse processo por não refletir, debater nem analisar as condições de trabalho dos profissionais de educação. Presenciamos, ao longo de décadas, o processo de precarização da prática docente e, agora, vemos uma flexibilização absurda acompanhada de pressão por resultados.

Essa é uma triste realidade compartilhada por docentes de escolas de todo o Brasil, sejam as escolas mais estruturadas ou aquelas em estado de abandono (urbanas e do campo); as metas são as mesmas, estabelecidas por critérios objetivos que deixam de lado uma variedade de condições e suas subjetividades, que podem influenciar e/ou determinar a qualidade do trabalho dos professores e gestores.



Entre essas variáveis que podem influenciar na qualidade da prática docente, estão: as deficientes infraestruturas, a desvalorização dos profissionais, a dificuldade de formação continuada dos professores, baixos salários, a flexibilização do trabalho, os reduzidos investimentos na educação, a sobrecarga de trabalho, entre diversas outras (SAVIANI, 1994).

Outro problema é que as mesmas políticas públicas que cobram eficiência dos profissionais de educação e reconhecem em seus discursos a necessidade de formação destes para avançar em qualidade são as mesmas que os expõem à desvalorização profissional e salarial, às precárias condições de trabalho, à falta de apoio político, aos problemas sociais (drogas, preconceitos, violência...) que adentram o dia a dia da escola e as alongadas jornadas de trabalho. Sem falar que lhes têm negado ou dificultado algo essencial ao processo de satisfação, empoderamento e emancipação do profissional de educação: a qualificação da formação continuada. Contudo, ao mesmo tempo em que se nega/dificulta a continuidade dos estudos desses profissionais, cobra-se cada vez mais deles, atribuindo-lhes atividades que, originalmente, não lhes cabiam.

[...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia. (SAVIANI, 1994, p. 157-158).

Essa realidade expressa uma das maiores contradições investigadas por nós, a condição de avanço nas atribuições ao educador seguida de um nível empresarial de cobranças e julgamentos, sem uma política de formação docente que atenda as especificidades científicas exigidas para que esses educadores respondam e ajam sobre tais questões.

Diante dessas contradições entre o que se cobra e o que se oferece de suporte aos educadores é que se perpetuam as práxis reprodutoras em detrimento das práxis transformadoras. Entendemos e alertamos que essa realidade dificulta o trabalho revolucionário docente, pois “os educadores também devem ser educados” (VÁZQUEZ, 1977, p. 159). Porém, são negadas a eles as condições para consolidar a sua prática como uma práxis transformadora e, sobretudo, libertadora. Isso quer dizer que, “na transformação político-revolucionária das relações sociais o homem modifica as circunstâncias e afirma o seu domínio sobre elas, isto é, a sua capacidade de responder ao seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam” (VÁZQUEZ, 1977, p. 159). Esse despreendimento do tradicional é o que o conduz a um processo de construção de uma práxis transformadora.

Porém, na contramão das possibilidades de desenvolvimento de uma prática docente coletiva fundamentada na transformação social por meio do desenvolvimento entre educadores e educandos de uma práxis revolucionária, está o “incentivo” às práxis re-interativas ou, como preferimos chamar aqui, reprodutoras<sup>4</sup>.

Nessa práxis se rompe, em primeiro lugar, a unidade do processo prático. O projeto, finalidade ou plano pré-existente de modo acabado à sua realização. O subjetivo se dá como uma espécie de modelo platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma sua cópia ou duplicação. Como na metafísica platônica, aqui também o determinante é o modelo. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 257)

Esse modelo de práxis reprodutora social e política conduz os agentes, com possibilidades de transformação, a uma “inércia” perante as contradições que lhes são apresentadas pelos poderes públicos, leis, vivências, o que os leva a imitarem o que já está pré-estabelecido. Isso porque, “na práxis imitativa, estreita-se o campo do imprevisível. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

Essa realidade acontece em grande parte das escolas de nosso país e entre parcelas significativas dos professores, não por culpa deles, mas por exigências de uma sociedade capitalista, cheia de contradições e que vê no controle da educação uma forma de criar, perpetuar, e legitimar as bases para a consolidação de seus objetivos, fundamentados na exploração das classes populares e na acumulação do capital. Dessa forma, vem contribuindo para a falsificação da práxis pedagógica dentro das escolas.

Chamamos de falsificação, pois são práxis condicionadas por objetivos ocultos, contudo embasados num discurso que vem se tornando “verdadeiro” dentro da comunidade escolar por força do debate difundido pela mídia, políticos e até educadores, mas que defende, sobretudo, os interesses do capital.

Se nessa subseção discutimos conceitos importantes para nosso objeto de investigação, nas próximas subseções, optamos por realizar uma abordagem histórica, crítica e analítica a respeito do processo que direcionou a realidade concreta atual; uma realidade configurada por políticas internacionais e nacionais de expansão do modelo neoliberal, que chega à educação brasileira determinando novas e contraditórias propostas de formação humana para a nossa sociedade.

---

<sup>4</sup> Reprodutoras, pois reproduzem as condições pré-determinadas pelo poder hegemônico.

## 2.2 A emersão e hegemonia do neoliberalismo e sua implementação no Brasil

Nesta subseção, apresentamos compreensões acerca de como vem ocorrendo a expansão dos interesses capitalistas sobre a sociedade brasileira disseminando o ideal neoliberal a partir da influência e, por vezes, determinação de interesses do capital global, em sua nova face, a neoliberal, representada por potências econômicas hegemônicas e organizações “supranacionais” na incessante busca pela ampliação dos lucros oriundos da exploração humana e de como esses interesses vêm influenciando o setor educacional nacional.

Essa discussão teórica, seguida de reflexões críticas e análises sobre tais questões, possibilitou o trato do primeiro objetivo: “Compreender o processo de implementação de políticas de avaliação por parte de órgãos de gerenciamento da educação no Brasil e no Estado da Bahia”.

O que percebemos com as leituras e investigações trazidas aqui nesta subseção é que a reforma do Estado brasileiro faz parte de um projeto global de expansão dos interesses do capital dentro de uma perspectiva de acumulação ampliada, agora em nível internacional, determinada pela globalização e pela nova agenda liberal para os países periféricos sob o discurso dos ideais modernizantes (MOURA JÚNIOR, 2012).

Para conseguir compreender esse processo de implementação de uma agenda neoliberal voltada para a ampliação da submissão das economias periféricas e, no caso, do Brasil, voltamos aos pressupostos do neoliberalismo<sup>5</sup>.

No início do século XX, o capitalismo mostrava-se cada vez mais sofisticado quanto às possibilidades de acumulação, exploração e aplicação da mais-valia<sup>6</sup> sobre os trabalhadores, era o momento do fordismo, que, com a sua produção e consumo em massa, produzia em volume e velocidade jamais vistos para atender um mercado global crescente, com novos produtos somente produzidos por uma pequena parcela dos países industrializados.

---

<sup>5</sup> “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2005b, p. 12). Porém, esse modelo tem destruído direitos trabalhistas, desregulamentado o próprio trabalho em prol da otimização dos lucros e potencialização do capital, gerando efeitos devastadores e ampliando desigualdades, sobretudo, em nações menos desenvolvidas (HARVEY, 2005b).

<sup>6</sup> A mais valia é representada pela diferença entre o salário do trabalhador e o valor produto de seu trabalho. Essa diferença gera o lucro do empregador sobre a mão de obra do operário. O capitalismo busca ampliar a capacidade produtiva do trabalhador, contudo diminuindo seus ganhos. Por esse motivo, surge a superexploração da mão de obra (MARX, 2008).

Segundo Clark (1991, p. 2), “alega-se que o fordismo se baseia na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (*tayloristas*)”. Sendo assim, o fordismo (processo de produção que ampliou as possibilidades de automação da produção e novas formas de gerenciamento do trabalho) e o liberalismo (doutrina econômica que visa a “não intervenção” do Estado na economia e que defendia/defende a liberdade incondicional da burguesia para empreender) encontravam-se em pleno desenvolvimento de suas ideias e ideais.

Em 1929, desencadeou-se uma crise econômica global influenciada, em parte, pela superprodução fordista e seus enormes estoques industriais e agrícolas, que subfaturaram os preços dos produtos finais e levaram grandes empresas à falência e/ou à redução drástica de seus lucros; essa crise marcou a história e ficou conhecida mundialmente como a crise da bolsa de New York e a própria crise do liberalismo.

Com a crise do liberalismo, a nova proposta de organização social, política e econômica emergida da Revolução Russa e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), associada à incapacidade do liberalismo de garantir empregos e rendimentos para sustentar os trabalhadores, fez o próprio capitalismo reorientar-se e buscar novos caminhos, que surgiram da proposta *keynesianista* de intervenção do Estado na economia.

E, no lugar da ideia liberal de “ultraliberdade”<sup>7</sup> ao capital, emerge um capitalismo com forte participação do Estado a partir dos anos 30 até a segunda metade do século XX nos países desenvolvidos da Europa e Estados Unidos da América (EUA); essa nova doutrina econômica ficou conhecida como *keynesianismo*<sup>8</sup>. Campos (2017) lembra que isso fortaleceu ainda mais o sistema capitalista, uma vez que as despesas do Estado fazem-no um cliente do capital e as obras (estradas, pontes e hidrelétricas) facilitaram os investimentos e a vida do capitalista. Como também lembra Barruco (2005, p. 1), “[...] A intervenção estatal no pós-segunda guerra, sob a forma de política econômica, conciliava interesses capitalistas e da classe trabalhadora e regulava a atividade econômica, mantendo elevados os níveis de crescimento/desenvolvimento econômico”.

Temos que considerar que, se, por um lado, tínhamos a relativa falência da crença no liberalismo em 1929, por outro, o capitalismo fortalece-se com a participação dos Estados

---

<sup>7</sup> Ultraliberdade significa uma liberdade exacerbada, que, quando ligada ao capital, pode possibilitar processos de exploração do trabalho (FREITAS, L., 2018).

<sup>8</sup> *Keynesianismo* é a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes, que propõe uma nova organização política e econômica em que o Estado torna-se um investidor que participa ativamente da economia gerando empregos e estimulando o próprio capitalismo (CAMPOS, 2017).

Nacionais na defesa e financiamento das estruturas que passaram a servir a seus interesses, e aqueles agora estavam fortalecidos pela presença de um Estado protetor das liberdades individuais e gerador de riquezas.

Não podemos deixar de ressaltar que o início do século XX era um contexto ímpar, tanto do ponto de vista econômico como político, com a emergência e relativo sucesso, em meio a sucessivas crises do capital, do socialismo real implantado na URSS, que ameaçava expandir-se, e se expandiu, pela Europa oriental, bem como pela Ásia, América e África.

O próprio modelo do pós-guerra do *welfare state* (estado de bem-estar social) tornou-se importante instrumento conciliador usado para conter os ânimos revolucionários a favor da expansão socialista, servindo para amenizar os efeitos excludentes do modelo capitalista com a indicação de pautas mais brandas às camadas populares, sobretudo, na Europa, e, com isso, conter a influente e crescente expansão territorial do modelo comunista (BARRUCO, 2005).

A partir da crise de 1929, dos anos 30 até a década de 1970, vimos um Estado cada vez mais forte<sup>9</sup> em participação nos investimentos e decisões econômicas globais.

Na Europa, para buscar conter a expansão de pensamentos revolucionários da classe operária (socialista), que ganhava força em sua parte oriental, entre outros fatores e interesses, surge a ideia do *welfare state* (Estado de Bem-Estar Social) como uma forma de suavizar a exploração burguesa, amenizar o sofrimento dos trabalhadores e manter a hegemonia do sistema capitalista, contudo, defendendo a expansão das grandes empresas globais.

Podemos afirmar que, desde os anos de 1930 até 1970, o capitalismo *keynesianista* e o estado de bem-estar social expandiram e conseguiram importantes ganhos aos trabalhadores, sobretudo, nas nações desenvolvidas. Fato é que, enquanto a oposição do capitalismo com o socialismo intimidava os liberais, o *welfare state*<sup>10</sup> tornava-se uma política de estado para amenizar os efeitos da exploração do capital contribuindo para uma visão positiva de que o capitalismo “importava-se e cuidava” do povo (CAMPOS, 2017).

Em geral, o conceito de Welfare State significa uma política nacional, efetiva e coerente de serviços sociais que englobam as diversas necessidades humanas e, a partir da perspectiva dos direitos, busca atender a totalidade da população com o intuito de promover sua emancipação. É muito mais complexo que o termo “política

---

<sup>9</sup> Estado cada vez mais forte, com participação ativa na economia enquanto investidor em setores estratégicos e gerador de empregos, como o considerado pela doutrina econômica *Keynesiana* (CAMPOS, 2017; HARVEY, 2005a).

<sup>10</sup> *Welfare State* é o estado de bem-estar social que promove o assistencialismo e o intervencionismo na economia, garantindo consideráveis melhorias na qualidade de vida do trabalhador e, ao mesmo tempo, estimulando o desenvolvimento capitalista no pós-crise de 1929 (HARVEY, 2005b).

social”, abrangendo uma gama muito maior de instrumentos de igualdade. (ALMEIDA<sup>11</sup>, 2003 apud CARDOSO, 2010, p. 42)

A partir dos anos de 1970, quanto mais o socialismo mostrava-se enfraquecido, os interesses mais nefastos do capitalismo liberal passaram a emergir com novas ideias determinadas por uma nova agenda de liberalização econômica, política, social e ambiental, que viria a afetar todos os setores da sociedade, inclusive a educação.

Entre 1945 e 1975 esse Estado viveu o que os autores chamam de “os anos de ouro” do capitalismo, porém após esse período observamos a emergência do Neoliberalismo, havendo assim um rompimento do compromisso entre capital e trabalho firmados [...] Outra crise atingiu o mundo capitalista, cujas manifestações mais importantes foram: a crise financeira e do comércio internacional e a inflação crônica associada ao baixo crescimento econômico. O Estado de Bem-Estar Social, eleito como um dos principais responsáveis, começou a ser bombardeado pelos economistas denominados neoclássicos, neoliberais ou mesmo de liberais, em um movimento chamado de retorno à ortodoxia. (FAGNANI<sup>12</sup>, 2011; PASTOR; BREVILHERI<sup>13</sup>, 2011 apud SOUZA; SOARES; MEDEIROS, 2019, p. 6)

Diante das críticas ao *Keynesianismo* e aos custos do *Welfare State*, cresceu o apoio a uma desregulamentação do aparato estatal na economia com incentivos à privatização, abertura econômica, princípios da agenda liberal que ganha força nos anos de 1970 com esse movimento passando a figurar nos planos políticos e internacionais.

Nos anos de 1970, essa nova agenda, a liberal, ou melhor, a neoliberal, vê as críticas ao *keynesianismo* como oportunidade de implantação de novas ideias que representem os interesses burgueses e possibilitem o aumento da exploração em nível global, com a entrada do capital em setores que, antes, estavam nas “mãos” do Estado.

Essa realidade só se apresentaria mais enfaticamente com a expansão de um capitalismo em que os poderes econômico e político pudessem trabalhar juntos na reestruturação do próprio Estado e de suas bases ideológicas, que passariam a fundamentar a ideia de uma sociedade global, democrática e moderna, construída sob as premissas da nova doutrina, a neoliberal, baseada no estado mínimo, abertura comercial, desregulamentação econômica e controle orçamentário, constatações que identificamos nas contribuições de Campos (2017), Harvey (2005b) e Moura Júnior (2010).

O neoliberalismo passou a determinar a agenda dos países, sobretudo, os menos desenvolvidos, que precisavam, cada vez mais, de investimentos estrangeiros do Banco

<sup>11</sup> ALMEIDA, C. de C. **Cidadania e Bem-Estar**: formação histórica e fundamentos teóricos do Welfare State. Dissertação (Mestrado em Teoria Política): UFMG. Minas Gerais, 2003.

<sup>12</sup> FAGNANI, E. **Análises e propostas**: seguridade social, a experiência brasileira e o debate internacional. n. 42, dez., 2011.

<sup>13</sup> PASTOR, M. BREVILHER, E. C. L. Estado e Política Social. **Serv. Soci. Rev.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 135-156, jul./dez., 2009.

Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), por conta de sucessivas crises, às quais o capitalismo sempre sujeitou e sujeita as sociedades, e isso contribuiu para o agravamento da dependência econômica e política das nações em desenvolvimento que se afundaram em dívidas, crises e, conseqüentemente, subserviência a essa nova agenda que,

[...] partia do pressuposto de que a recuperação das economias atingidas pela crise da dívida passiva, inevitavelmente, pela adoção de um conjunto de políticas centradas nos seguintes pontos: a) uma taxa de câmbio competitiva; b) liberalização das importações; c) geração de poupança interna; d) redução do papel do governo. (KUCZYNSKI<sup>14</sup>, 1986 apud MOURA JÚNIOR, 2010, p. 17)

Observando a citação, percebemos que se trata de uma agenda de austeridade fiscal e “controle econômico” do estado pelas elites burguesas com objetivos “ocultos” à maior parcela da população. Vê-se que um

[...] projeto declarado de reestruturação do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais poderia constituir um apelo com uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe. Além disso, uma vez que fez a virada neoliberal, o aparato do Estado pode usar seus poderes de persuasão e cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder. (HARVEY, 2005b, p. 50)

Esse projeto difunde-se nas nações com a ideia de liberdade e é construído a partir de narrativas românticas de superação, que encobrem os reais interesses do projeto de expansão e ampliação das medidas de exploração do trabalhador e dos recursos naturais, com a ideia de um projeto neoliberal construído em bases ideológicas da defesa de direitos individuais, democráticos e empoderados, vistos como verdade por parte significativa da população.

Cabe lembrar que, em dias atuais, vemos trabalhadores defendendo medidas liberais de austeridade como se fossem boas para eles. Pois o projeto neoliberal tratou de criar uma narrativa que “suavizasse” os seus reais interesses e seus possíveis efeitos negativos para uma maioria de trabalhadores. Como afirma Harvey (2005b),

A neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarianismo individual. No tocante a isso, ela se mostrou mais que compatível com o impulso cultural chamado “pós-modernismo”, que havia muito espreitava no ninho, mas agora podia surgir, emplumado, como dominante tanto cultural quanto intelectual. Foi esse o desafio que as corporações e as elites de classe se puseram a aprimorar nos anos 1980. (Ibidem, p. 52)

---

<sup>14</sup> KUCZYNSKI, P. Toward Renewed Economic Growth in Latin America. In: BALASSA, B. et al. **Toward renewed economic growth in Latin America**. Mexico City: El Colégio de México; Washington Institute for International Economics, 1986.

Dentro desse contexto de difusão das narrativas pacificadoras, e por que não dizer ocultadoras, dos reais interesses neoliberais, era preciso realizar um certo controle cultural, ideológico e político para se alargarem os caminhos para o controle econômico e a superexploração do capital.

Lembramos que as origens do Estado brasileiro está intimamente relacionado à expansão do modo de produção capitalista e à necessidade de exploração de novas áreas, que passaram a ser determinadas a partir dos séculos XV e XVI como prioridades econômicas pelas potências econômicas hegemônicas da época, da mesma forma, influenciadas pela expansão de novos projetos capitalistas; na década de 1980, massificaram-se os ideais neoliberais nos discursos na sociedade civil brasileira, elegemos um presidente em 1989 com o discurso de enxugamento do Estado e abertura comercial (SILVEIRA, 2009).

Desde a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, pôde-se detectar um movimento de ajuste de orientação neoliberal. Essa política foi continuada pelo seu vice-presidente empossado em 1992, Itamar Franco, cujo ministro da Fazenda, no último ano de mandato, foi exatamente Fernando Henrique Cardoso, que seria eleito presidente em 1994, iniciando seu primeiro mandato em 1995. Embora a política neoliberal no Brasil tenha se iniciado em 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello, foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, que ela entrou em seu período de consolidação. (Ibidem, p. 56)

Nos anos 1990, o discurso neoliberal ganhou o Brasil e a política nacional, com uma narrativa do Estado mínimo voltado apenas para a sua aptidão vocacional (saúde e educação), contudo os interesses capitalistas logo se voltariam para novos setores, os quais facilitariam a disseminação ideológica e se tornariam importantes fontes de riqueza para grupos de “investidores” que proporiem e realizariam um intenso processo de empresariamento da educação nacional, aprofundando os interesses capitalistas.

Anos atrás, o discurso neoliberal padrão no Brasil afirmava que o Estado deveria deixar de intervir em áreas que não lhe diriam respeito para cuidar apenas daquilo que seria sua vocação natural, a saber, serviços como educação e saúde. Nessa toada, foram privatizados os serviços de transporte, de energia, de telefonia, entre tantos outros. Os anos passaram e, claro, o discurso também passou. Agora, trata-se de afirmar que quanto mais pudermos tirar a educação e a saúde das mãos do Estado, melhor. (FREITAS, L., 2016, p. 137-138)

Todo esse interesse manifestado pela educação justifica-se porque, além de se constituir nova fonte de geração de riqueza com uma possível privatização, ainda disseminaria os valores liberais alienadores pelo mundo, sobretudo, o subdesenvolvido. Pois,

Operacionalmente, a difusão da ideologia neoliberal deve contar com determinadas camadas da sociedade civil, com destaque para os meios de comunicação, os centros de pesquisa e as universidades, para que, num momento seguinte, estabeleça-se e



solidifique-se nos partidos políticos que, ao chegarem ao governo, corporificam, por meio de processos decisórios, tais ideias no próprio poder do Estado. (MOURA JÚNIOR, 2010, p. 29)

Com base no que foi explanado e investigado até aqui, consideramos importante destacar que os interesses neoliberais na educação fazem parte de um plano maior de expansão ideopolítica, de um projeto de exploração capitalista e criação de um consenso de classe que desconsidere qualquer crítica a esse sistema, o que o legitima como hegemônico na consciência da nação brasileira.

Veremos mais à frente como esse projeto estabeleceu-se nas narrativas defendidas e construídas, primeiramente, por órgãos internacionais e, posteriormente, por grupos da elite empresarial brasileira, bem como pelos políticos e pela própria sociedade civil. E essa análise nos permitirá considerar o nosso objeto em sua totalidade, situando um lugar no mundo e no Brasil, para chegarmos ao local, a Escola da Serra, onde se refletem as implicações dos processos aqui descritos.

### **2.3 Os Organismos Internacionais, a Reforma Educacional brasileira e o IDEB**

A educação formal veio se tornando cada vez mais importante na sociedade capitalista industrial, seja para a formação/adaptação humana à sociedade, defendida por Durkheim (1975) no século XIX, ou para a transformação, como em Mészáros (2008). A importância da educação massificou-se nos discursos e ações mundo afora; buscou-se formar os cidadãos com bases teóricas e práticas para atenderem aos interesses dominantes de cada momento/período histórico com vistas à manutenção ou à transformação da sociedade, tornando a educação uma prioridade incontestável para o desenvolvimento da sociedade global.

Contudo, a própria educação passou a refletir, de forma mais acentuada, as lutas de classes dentro das sociedades capitalistas, criticando problemas como as desigualdades e a exclusão, especialmente em sociedades dependentes como o Brasil.

Consideramos que a educação, longe de ser apenas um instrumento de formação para o trabalho dentro da sociedade capitalista, a base para a superação e/ou manutenção de processos de exclusão e subordinação de classes populares às “regras” do jogo do capital neoliberal, que tende a favorecer classes economicamente superiores num processo de produção e legitimação das desigualdades por meio do desequilíbrio da qualidade de educação ofertada para os diferentes grupos econômicos na nossa sociedade (SAVIANI,

2005).

Para Haddad (2009), “as desigualdades sociais e regionais continuam expressivas na formação educacional dos brasileiros [...]. O problema é que a rede pública sofre os efeitos de orçamentos insuficientes, que acabam proporcionando aos pobres uma escola pobre”.

Essas desigualdades sociais não se constroem de forma aleatória, mas fazem parte de uma totalidade econômica legitimada por modelos de formação educacional, que as produzem e as intensificam e são determinados por organismos internacionais que reescrevem as políticas nacionais de educação de acordo com os interesses do capital em cada tempo histórico (SAVIANI, 2009).

Nesta subseção, apresentamos dois pontos de partida para reflexões e críticas. São eles: os subtítulos 2.3.1, “Organismos e políticas para educação: o educar para o mercado”, e o subtítulo 2.3.2, “O modelo de avaliação brasileiro”.

Esses “pontos de partida” são assim descritos por considerarmos importantes, porém são amplas reflexões que não podem nem devem se esgotar aqui, mas estimular novas ponderações sobre os temas.

Esses estudos nos fizeram avançar na compreensão do nosso objeto em sua dialética, relação entre a totalidade e suas partes, além de contribuir com respostas ao objetivo três, que trata de “Identificar as políticas educacionais baianas relacionadas à promoção das avaliações externas e suas implicações para a Escola da Serra e para seus(as) docentes” e fundamentar teoricamente as futuras análises, que tratam de alcançar o nosso objetivo geral: “analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na Escola da Serra”.

### 2.3.1 Organismos Internacionais, Políticas para Educação e o educar para o Mercado

Esse primeiro subitem da subseção 2.3 tratou de analisar o processo de intervenção dos organismos internacionais na produção de políticas públicas para a educação, sobretudo, para construir um pensamento/consciência social que atenda a disseminação dos interesses do mercado e forme cidadãos para reproduzi-los.

A partir dos anos 1970, com a nova configuração da ordem mundial e a emergência de um sistema capitalista neoliberal, com forte influência de órgãos regulamentadores, como o FMI, o Banco Internacional de Reestruturação e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, a quem coube, historicamente, defender interesses hegemônicos de potências imperialistas, passamos a ver a economia e a educação brasileira aprofundarem suas bases

fundamentais de formação, cada vez mais, nas premissas neoliberais que visam ao “enxugamento” do social e coletivo, em função do econômico e do individual, aprofundando desigualdades históricas que se refletem e agora se constroem na própria educação (GENTILI; FRIGOTTO, 2000).

Como lembra Pino (2000, p. 66),

O que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece uma certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias. O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para países dependentes. Estas orientações expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial não são exatamente as mesmas estabelecidas para países desenvolvidos.

Ressaltamos que, muito mais do que se definirem novas políticas educacionais, define-se um modelo de economia, de sociedade, de pensamento, que parte de centros hegemônicos (países desenvolvidos) para periferias (países emergentes e subdesenvolvidos) do capitalismo global, que dualiza, em nível mundial, nacional e local, as possibilidades individuais e coletivas e formaliza e amplia a exclusão com uma educação que fortalece a desigualdade e as possibilidades de exploração do trabalhador (GENTILI, 1998). Nesse sentido,

[...] muito mais do que uma alternativa para o problema da qualidade, a ortodoxia neoliberal continua ampliando a diferença entre os que estão integrados nos circuitos de excelência e aqueles que transitam pelos amplos segmentos do sistema em que há constante falta de recursos materiais e infraestrutura, a deterioração salarial e a ausência de condições mínimas para a produção e transmissão de saberes. (Ibidem, p. 35)

Dentro desse contexto estratificado e excludente de sociedade a partir de uma educação a serviço de interesses empresariais, Freitas, L. (2018) lembra que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, L., 2018, p. 31).

Podemos inferir que o neoliberalismo não apenas vê a sociedade a partir da concepção de mercado, mas a produz, determina-a para a defesa desta concepção: a de que tudo tem um valor, e esse valor é monetário e mensurável.

Para Freitas, L. (2018), a expansão das ideias liberais e suas repercussões políticas, econômicas e ontológicas na sociedade global orienta a formação de um indivíduo, cada vez mais, direcionado pelo modelo capitalista liberal e sem senso de responsabilidade coletiva, reforçando a premissa da competitividade em todas as instâncias da vida e, em especial, na escola, que tende a ser, além de reflexo, legitimadora do processo de “educação empresarial”,

que estabelece parâmetros regulatórios e “compensatórios”, como na lógica empresarial, em que “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, L., 2018, p. 28).

Esse modelo capitalista de educação vem se legitimando com a inserção de um protótipo educacional que permita a avaliação e construção de parâmetros curriculares, como um exemplo de “responsabilização (*accountability*)” para atender a intensas, rápidas e profundas reformas que podem abalar a sociedade e suas bases democráticas com uma nova concepção de educação embasada na ideia de livre mercado de Hayek, Misses, Friedman e Buchanan e defendida pela nova direita emergente no Brasil (FREITAS, L., 2018).

Essa nova agenda liberal que se estrutura a partir da segunda metade do Séc.XX para as economias globais e para a educação, melhor contextualizando, tem o apoio intelectual ao pensamento reformista defendido por pesquisadores americanos, como: Frederic Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan, além de empresários como os irmãos do setor petroquímico Charles e David Koch e governamental, com apoio dos presidentes dos EUA, Reagan, e do presidente da Inglaterra, Thatcher.

Esses grupos embasaram, financiaram e apoiaram tais fundamentações “ideológicas e doutrinadoras” e, assim, convergiram forças à construção de uma concepção de sociedade e, sobretudo, de humanidade, ou melhor, “desumanidade”, que coloca em cheque as propostas coletivas, democráticas e populares, em função de um “programa individualista” de formação do Ser, para enquadrá-lo e aliciá-lo a enxergar a educação da mesma forma como o novo liberalismo enxerga (FREITAS, L., 2018).

Ainda de acordo com o mesmo autor, esse processo de empresariamento da educação por meio da avaliação, classificação, responsabilização, punição, bonificação de escolas e professores tem o objetivo de inserir essa lógica neoliberal, que acabaria por forçar uma absurda concorrência, a qual geraria como resultado a segregação e marginalização ainda maior dentro do setor educacional (FREITAS, L., 2018). Ele enfatiza que a reforma defendida por movimentos mundiais, como o Movimento Global da Reforma Educacional (GERM), serviria a grupos empresariais específicos, que defendem uma educação alicerçada em:

- a) padronização da educação;
- b) ênfase no ensino de habilidades básicas...;
- c) ensino voltado para resultados predeterminados (...) e metas pré-estabelecidas;
- d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança;
- e) política de responsabilização...; e finalmente,
- f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado. (FREITAS, L., 2018, p. 38)

Em suas pesquisas e estudos, Freitas, L., (2018) denuncia que esse modelo de educação fomentada por países como EUA e Chile e também defendido por organizações “supranacionais”, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o FMI, o BIRD e o Banco Mundial, serve mais para atender a interesses de um capitalismo sedento por novas fontes de lucro do que a interesses de formação de uma sociedade humana em sua plenitude.

Empreendeu-se um projeto alienante de sociedade que não vislumbra a educação como um direito social que forma o ser humano para a liberdade de pensamento e posicionamento na sua prática social e de trabalho, mas como conquista individual, que não pensa novas propostas transformadoras, mas torna esses trabalhadores inertes perante as explorações do “decrecente” mundo do trabalho, em tempos de enxugamento e robotização neoliberais, inseridos pelo modelo de produção flexível ou *toyotista*<sup>15</sup> (KUENZER, 2005).

Esse modelo flexível tende a obstruir a qualidade da escola pública gerando, inclusive, implicações éticas e precarizações no magistério, como demonstram estudos relacionados ao modelo empresarial de educação dos EUA, que apresentam “indicações, cada vez mais, consistentes, apontando que tais políticas fracassaram e produziram uma estagnação na qualidade da educação pública” (FREITAS, L., 2018, p. 88). Isso leva a uma busca incessante por preparação dos estudantes para as avaliações e testes por parte de professores e instituições que podem ter se perdido em casos de corrupção e manipulação de resultados, além de direcionar os interesses das escolas para competências específicas, como Leitura e Matemática, em detrimento de outros conhecimentos também importantes na formação dos indivíduos, como a arte, história, geografia, sociologia, filosofia, o que promove esvaziamento do sentido da educação e contribui para efeitos negativos aos professores, alunos, pais e toda a sociedade (FREITAS, L., 2018).

Nos Estados Unidos, segundo Freitas, L. (2018), as políticas de testes e responsabilização implementadas pelos governos nacionais e estaduais não foram bem sucedidas, ou seja, não alcançaram os índices desejáveis e trouxeram mais efeitos negativos do que positivos. Outra questão que tem se tornado sensível à análise é a ideia de padrão nacional de aprendizagem, conhecido como *Common Core*, “que no Brasil está sendo

---

<sup>15</sup> Produção Flexível ou *Toyotista*: marcada pela automação através da robotização, redução de custos com mão de obra e matéria-prima, produção personalizada e por encomenda, capacidade de inovação constante, novos processos de gerenciamento, entre outras características que elevam a exploração do trabalhador e aumentam a acumulação do capital, promovendo profundas transformações no mundo do trabalho e, sobretudo, na educação, segundo compreensões de autores (CIAVATTA, 2012; FREITAS, L., 2018; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2004).

implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (FREITAS, L., 2018, p. 92) e tem encontrado dificuldades para provar sua eficiência.

Também existem outros exemplos de tentativa de padronização da educação, como a lei *No Child Left Behind* (NCLB), que não apresenta resultados animadores para se construir uma base curricular padronizada e de sucesso, o que demonstra que tais exemplos, vistos como “inovadoras” e empreendedores políticas educacionais, têm levado ao baixo desenvolvimento dos alunos naquele país que não conseguiu elevar seus “padrões” de qualidade e diminuir a segregação de seus estudantes, contudo foram bem sucedidos em energizar o processo de privatização da educação e destruição do sentido de formação democrática e para o bem comum da escola pública (FREITAS, L., 2018).

Esses resultados são desanimadores quando considerados os contextos globais e as possibilidades implementadas no cenário da educação brasileira, como veremos a seguir.

### 2.3.2 O modelo de avaliação tomado pelo Brasil como parâmetro

Esse subitem revela como ocorreu o processo de construção do modelo de avaliação brasileiro, seus fomentadores, interessados e parte de seus interesses.

No Brasil, o Estado de São Paulo é o que mais se empenha em consolidar o processo de empresariamento da educação por meio de reformas e bônus educativos, e, mesmo eles tendo se mostrado ineficazes, o Estado tem mantido por decisão política a prática de distribuição destes (FREITAS, L., 2018).

Nesse contexto de reforma empresarial da educação e de uso dos testes e avaliações externas e indicadores de qualidade para justificar tal processo, para além das primeiras perguntas do nosso objeto, vamos buscar analisar a evolução do IDEB da Bahia e quais os elementos que podem ser demonstrativos de um processo de reforma educacional liberal em nosso estado e como estes podem estar se estruturando para consolidar esse processo.

Esse mecanismo de classificação da educação insere-se no contexto da regulamentação pós-burocrática da educação nacional, sugerindo políticas de gerência educacional como formas de buscar melhorar a qualidade da educação nacional com base em uma administração dos resultados.

Em meio a essa discussão, vários autores/produções criticam esse modelo de avaliação com base em testes padronizados. Contudo, outros autores defendem o processo de avaliação como base para fomentação de políticas públicas com base nesses resultados.

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 12)

Conforme se observa no discurso supracitado, há uma inclinação para apoiar e defender o uso das avaliações externas padronizadas como forma de desenvolver a qualidade da educação. Mas, apesar de alguns autores acreditarem na avaliação externa e na criação dos indicadores como ocorrem no Brasil, muitos pesquisadores da educação têm afirmado que, com esse modelo, “a avaliação tem sido colocada na base das propostas de reforma escolar e tem servido para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais” (FREITAS, L., 2016, p. 137).

Contudo, antes de chegarmos a um posicionamento, precisamos compreender em que contexto essas políticas surgiram e quais as contribuições das esferas governamentais e sociedade civil para a sua configuração. Pois a consolidação política do IDEB deu-se dentro de um processo histórico de transformações das políticas educacionais de Estado influenciado, sobretudo, pelo discurso da “qualidade” da educação liderado por setores empresariais. Desde a Constituição Federal brasileira de 1988, já se previa como direito de todo cidadão nacional a oferta, por parte do Estado, de um ensino fundamental obrigatório, gratuito e de qualidade (BRASIL, 1988).

Essa garantia de padrão de qualidade viria com todo um aparato legal construído ao longo dos anos 1990 no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, como se sabe, foi o momento em que se estabeleceram as bases neoliberais no Brasil, contudo também houve o consenso de que se poderia atestar a qualidade da educação fomentando sistemas de avaliações externas aplicadas com a parceria entre os estados e municípios, reafirmando a importância da avaliação como forma de garantir uma reorganização do trabalho pedagógico e estimular os avanços necessários rumo ao desenvolvimento da rede educacional (SAVIANI, 2007).

Para tanto, nos anos 1990, foram implementadas medidas, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a municipalização do ensino fundamental, que contribuiriam para o desenvolvimento de uma nova Era na gestão da educação nacional.

Nesse contexto, a LDB, em seu artigo 9º, já previa, no seu parágrafo VI, a garantia de: “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” (BRASIL, 1996), o que fortaleceria e legitimaria de uma vez por todas a avaliação externa como instrumento de verificação da qualidade do ensino no Brasil.

Então, mais uma vez, afirmo que se construiu o consenso de que as avaliações são indispensáveis ao planejamento educacional nacional, motivo pelo qual se criou o Plano Nacional de Educação (PNE) através da lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que lembra a necessidade da elaboração de políticas que englobem os três elementos, acesso, permanência e qualidade, simultaneamente, para atingir a universalização do Ensino Fundamental:

[...] o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. (BRASIL, 2001, p. 19)

Ressaltamos aqui que, em 2001, um novo projeto educacional foi proposto, o PNE, com previsão de vigorar por 10 anos, contudo, posteriormente, foi prorrogado e, na sua versão mais atual, por meio da lei nº 13.005/2014, apresenta 20 metas bem definidas e suas estratégias para tentar “alcançar” cada uma delas.

Já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi aprovado em 2007, “se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades” (SAVIANI, 2007, p. 1232). Contudo, não podemos considerá-los nem uma extensão do outro nem um complemento, mas como ações/estratégias para a realização do PNE.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2007, p. 1239)

Juntamente ao PDE, foi lançado o compromisso “todos pela educação”, que faz parte de um conjunto de medidas e apoio à educação nacional, sobretudo, na definição de esforços



em apoio à elevação da “qualidade” da educação; é encabeçado por setores empresariais, Organizações Não-Governamentais (ONG’s), governo, que buscaram traçar metas, desenvolver ações e apoiar o desenvolvimento da educação nacional, claro que em consonância com o novo projeto liberal.

O Ministério da Educação aproveitou, então, e lançou em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal plano foi lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". O “Plano de Metas” conta com 28 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. O notável é que convidadas a participar como representantes da sociedade civil, as empresas é que acabaram dando o delineamento final ao PDE. (PAZ, 2009, p. 6-7)

Percebe-se, por esse formato, que agora tínhamos as engrenagens pela educação de “qualidade”, todas funcionando e legitimadas na forma de leis que podem ser utilizadas como base para cobranças posteriores. Dentro desse contexto, o Brasil construiu com essas novas políticas as bases para o desenvolvimento de uma educação empresarial com foco nos resultados a serem mensurados por meio do IDEB.

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 1242)

Como lembra Saviani (2007), o IDEB surge como clamor social legitimado por setores empresariais e todo o repertório publicitário em torno do tema. Ele passa a ser visto como um instrumento que agiria diretamente sobre a qualidade da educação nacional e resolveria os seus problemas. Esse discurso, criado por setores empresariais neoliberais, ganhou o grande público e abriu espaço para a construção de narrativas que poriam em cheque não a qualidade da educação, mas a própria educação pública.

O discurso sobre a necessidade de uma educação pública de qualidade enquanto direito do povo brasileiro ganhou notoriedade, publicidade e apoio; sobretudo com o surgimento do compromisso “Todos Pela Educação”, apresentou-se nos meios de comunicação, político e social como o grande defensor da “voz” do povo e do setor empresarial, tornando-se instrumento de pressão sobre políticas governamentais e de persuasão no meio popular. Como afirma Freitas, L. (2016), é aí que, mais fortemente, os empresários passam a definir o que representaria a “qualidade” da educação nacional e discutir a “eficiência” do ensino de acordo com seus interesses.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Como explicita Saviani 2007, grupos empresariais passam a adentrar o discurso educacional nacional e a influenciar a consciência popular acerca da educação, além de definir, de certo modo, a política educacional rumo ao que o setor compreende ser necessário ao desenvolvimento econômico, ou seja, rumo a uma educação empresarial, baseada nos conceitos de competência e eficiência liberal, como reforça Bernardi (2017, p. 365):

O significado deste intrincado processo de relações empresariais que toma conta de uma fatia do mercado educacional é justificado pelos empresários em torno de um discurso comum de “qualidade da educação” e se constitui numa rede política que oferece para o sucesso desta missão a competência gerencial, ou seja, para o Movimento é preciso “ajustar as políticas educacionais e as práticas institucionais e pedagógicas aos moldes da gestão empresarial, do mercado e da performatividade neoliberal” (VOSS, 2011, p. 53). E essa qualidade empresarial se baseia em princípios de eficiência e produtividade que possam ser mensuradas através de provas padronizadas aplicadas a estudantes de todo o país. (Ibidem, p. 7)

O discurso da “qualidade” baseada em conceitos empresariais de eficiência e produtividade ganhou força com a participação efetiva da classe burguesa no movimento “Todos pela Educação”. Conforme explica Bernardi (2017, p. 362-363),

Configurando esta discussão de classe do Movimento Todos pela Educação, os empresários dão a direção da política educacional e promovem o consenso em torno de cinco metas propostas como objetivos a serem alcançadas até 2022 que estão publicadas em seu site:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos

Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano

Meta 4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído

Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação.

Diante da narrativa de educação defendida pelas classes hegemônicas, as propostas empresariais ganharam força e passam a ser fomentadas de cima para baixo pelo governo

federal e estadual e legitimadas nas esferas das instituições estatais, bem como na sociedade e nas organizações sociais como um todo.

Ressaltamos aqui que grande parte dos professores e gestores escolares, tanto no setor privado como no setor público, viu-se creditando validade, muitas vezes, incontestáveis a esse modelo de educação imposto verticalmente, sem a efetiva participação da comunidade escolar, empurrado pelos governos Federal e estadual a partir de programas que acabaram por determinar a professores e gestores uma lógica empresarial de educação voltada para a apresentação de resultados que podem ser mensuráveis por números e classificáveis em ordem crescente e/ou decrescente de desempenho e, de acordo com esses resultados, bonificar e/ou punir e responsabilizar (FREITAS, L., 2018).

Mesmo com todas essas críticas, constatações e reflexões alertando para um contexto mais amplo do uso de avaliações externas como mecanismos de controle e para servir a interesses empresariais, já verificamos que diversos pesquisadores defendem esse tipo de avaliação.

Apesar de alertamos que essas pesquisas podem estar sendo financiadas pelo setor empresarial e que vários outros pesquisadores contestam e refutam os resultados destas, esse discurso do IDEB (como indicador absoluto e incontestável de qualidade) vem ganhando força e se afirmando em nossa sociedade nas últimas décadas; e, consolidado o apoio popular, político e empresarial, com a narrativa da efetiva qualidade e eficiência da educação, foi sendo posta em prática uma crescente instrumentalização de princípios capitalistas de gestão da educação para que se pudesse garantir a tão sonhada qualidade educacional aos estudantes do setor público.

Contudo, oculto na difusão da ideia de busca pela qualidade da educação, está o interesse real de apropriação da educação nacional por um projeto neoliberal que vê no controle da educação pública mais uma forma de se obterem lucros e de controlar a formação da base ideopolítica da nação brasileira para aprofundar os planos liberais, que sugerem na sua implementação:

[...] o estabelecimento estratégico de parcerias entre as empresas e as escolas públicas, que na realidade pode vir a representar a perda da autonomia da escola face aos interesses empresariais. É interessante notar que quando falam de parceria, os empresários usam a expressão “adotar escolas”, o que sugere a colocação destas instituições sob custódia e, possivelmente sob o jugo do adotante. É como se a escola ganhasse um pai que diz sempre saber exatamente o que é melhor para seus filhos. (FIDALGO, 1999, p. 147-148)

Essa perspectiva de educação é, amplamente, apoiada por variados grupos de empresários e agências internacionais e é considerada de suma importância para o desenvolvimento e fortalecimento do capital.

Sob a influência das agências internacionais, as políticas educacionais são desenvolvidas objetivando o fortalecimento da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, cada vez mais torna-se evidente o quanto vários administradores – estaduais e municipais – instituem mecanismos voltados diretamente à diminuição da publicização do espaço público, abrindo para um conjunto maior de instituições privadas, tais como escolas privadas, ONGs, etc., a possibilidade de disputar o fundo público. Medidas estas que representam a diminuição do controle do estado sobre a educação e, conseqüentemente, a privatização do sistema educacional. (OLIVEIRA, R., 2001, p. 5)

Assim, a discussão sobre qualidade da educação, que, então, passava pela inclusão de toda a população em idade escolar na educação básica, foi assumindo a perspectiva de garantir o término do percurso, sem repetência e abandono, com aprendizagens, o que resultou no estabelecimento de teorias (nos relatórios e pesquisas financiadas pelos setores empresariais e suas consultorias) e práticas (na consolidação de políticas públicas de avaliação que alimentam o IDEB) (OLIVEIRA, R., 2001).

O IDEB, que é o indicador de desenvolvimento da educação básica, é composto por rendimento (taxa de aprovação) e desempenho (com base nos resultados de avaliações externas de leitura e resolução de problemas).

Segundo Fernandes (2007), a concepção do índice buscou ajudar na luta contra a repetência pelo componente rendimento. No entanto, como o cálculo do IDEB baseia-se, também, nos resultados das provas, as escolas e redes, para melhorarem seus desempenhos, devem propor e pôr em prática ações que visem elevar o “aprendizado” de seus educandos nos exames nacionais.

Porém, o que se percebe é que não existe de fato uma proposta de avanço na qualidade da educação, mas de melhora nos rendimentos dos estudantes nas avaliações externas, e isso se consegue com tarefas de repetição e decoração de técnicas e conteúdos. Nos exames nacionais, é “medido” o desempenho/rendimento e não a aprendizagem porque esta precisa de um acompanhamento ao longo de um processo que os exames não comportam, uma vez que a memorização e a técnica prevalecem em tais exames.

A partir da relação entre avaliação externa e indicador de qualidade, os instrumentos Prova Brasil e IDEB destacaram-se na legitimação do debate sobre a qualidade, tanto dentro da sociedade civil como nos setores empresariais, e a própria comunidade escolar passa a lidar

com essa nova realidade que se apresenta, ainda que essa realidade esteja a serviço do capital e não, de fato, movida pela conquista de uma educação de qualidade social, pública e gratuita.

Com base nesses pressupostos e a partir de leis aprovadas no legislativo nacional e sancionadas pelo executivo, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desde 1990 e realizado de dois em dois anos por amostragem.

O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), na busca por resultados que pudessem viabilizar a construção de um panorama mais preciso sobre a qualidade da educação brasileira, aperfeiçoou o SAEB, usando a Prova Brasil, criada em 2005, como instrumento para a construção dos seus dados, e melhorou o seu sistema de avaliação, que passou a ser chamada de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a ANRESC (PAZ, 2009).

Diante desse contexto, o da necessidade de avaliar a qualidade da educação nacional, foi criado o IDEB, como dito anteriormente, com a finalidade de quantificar a qualidade da educação e classificar estados, municípios, escolas e, claro, professores e alunos com base em dados

[...] estatísticos que combinam informações de rendimento escolar de estudantes do ensino fundamental e médio (taxas de aprovação, calculadas a partir do Censo Escolar) com informações de desempenho obtidas em exames que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Do Saeb, o Ideb utiliza os dados obtidos com duas provas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. (BRASIL, 2018, s/p)

A criação desse indicador pode promover enquanto aspectos negativos à sociedade uma busca por resultados que criem uma obsessão pelos números desconsiderando variáveis importantes do processo de aprendizagem, e, por isso, dentre outros fatores, vem sendo criticado. Pensando nos resultados de nossa investigação teórica, tudo indica que, para o modelo de avaliação, não basta mensurar, deve-se divulgar, deve-se expor toda a rede de educação, deve-se cobrar e punir. Essa é a educação empresarial refletida, criticada e discutida por Freitas, L. (2018).

Alertamos que devemos refletir e lutar por uma escola maior do que o capital a considera, uma escola de qualidade que se fará não de forma “harmônica”, de cima para baixo, mas de forma conflituosa e de baixo para cima, com a organização das comunidades escolares de forma a tirar o foco das avaliações e testes e avaliando a escola como um todo numa avaliação global e com a participação coletiva.

Também é necessário, como lembra Freitas, L. (2018), formar uma resistência que combata as fundações, com seus relatórios tendenciosamente preparados e divulgados pela grande mídia para justificar a reforma empresarial, como uma verdadeira operação de contrainteligência que combata as possíveis fraudes desses relatórios que tenderão a usar exemplos de sucesso e/ou criar tais exemplos para convencer a opinião pública para concretizar seus planos de privatizações. Isso para se consolidar uma escola pública de administração pública que tenha como objetivo estimular a solidariedade e afetividade, conhecimento e reconhecimento e, sobretudo, promover a convivência social, coletiva, democrática e acolhedora (FREITAS, L., 2018).

Dessa forma, podemos continuar a sonhar com, não apenas, uma educação transformadora, mas com uma sociedade transformada por práticas sociais justificadas no bem coletivo e público, e não fundamentada nos lucros individuais e privados.

### **SEÇÃO III – IDEB NO BRASIL E NA BAHIA**

Nesta seção, caracterizamos o IDEB na Bahia, seus números (resultados), repercussões e importâncias dadas ao tema em nosso Estado e o seu “lugar”, de destaque, nas propostas baianas de educação. Além de apresentar os dados obtidos no decorrer de nossas investigações, discutiremos novas interpretações para estes.

Com esta seção, buscamos atender o segundo objetivo, que busca “2. Sistematizar dados sobre a evolução do IDEB da Bahia e da Escola da Serra nos 10 primeiros anos de sua implementação; o terceiro objetivo, que trata de “identificar as políticas educacionais baianas relacionadas à promoção das avaliações externas e suas implicações para a Escola da Serra e para seus(as) docentes” e o objetivo geral, “analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 para a prática docente da escola da serra”. Para isso, optamos por iniciar apresentando o contexto dos números brasileiros na avaliação externa e continuar até chegar à Bahia e à “Escola da Serra” e às consequências sobre seus docentes.

Para tanto, pesquisaremos a partir da categoria de análise contradição e práxis reprodutora, pois percebemos em análises prévias que o IDEB (uma de nossas categorias de conteúdo), em geral, apresenta importantes contradições que não são adequadamente apresentadas e acabam, assim, camufladas e perpetuadas numa práxis reprodutora nas diversas camadas da sociedade (setor público, empresarial, comunidade escolar e professores), o que contribui para a ocultação da realidade concreta dos resultados.

Além dessas categorias de análise, observamos no desenvolvimento de nossas investigações, o surgimento de categorias de conteúdo, que expressam a essência do próprio objeto, tanto em suas partes como em sua totalidade, quais sejam: Avaliação Externa, IDEB e Prática docente. Cada uma dessas categorias de conteúdo explica parte de nossa pesquisa, delimita caminhos, explicita possibilidades e nos norteia a um processo de aprofundamento teórico em busca da essência de nosso objeto de estudo.

Também alertamos para um tema que se intensifica nas três últimas décadas, que é o processo de privatização da educação pública.

Segundo Theresa Adrião<sup>16</sup>, os processos de privatização da educação básica apresentam-se de diversas formas, contudo consistem em processos de transferências da gestão educacional pública para o setor privado.

Os processos de privatização da educação básica (no âmbito das redes e das unidades escolares) operacionalizam-se, mais recentemente, pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores auto proclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de choice. É importante frisar que tais estratégias ocorrem COM subsídio público. (ADRIÃO, 2016, s/p)

Esse processo de privatização já vem ocorrendo por meio das consultorias e das Parcerias Público-Privado – PPP, em um movimento empresarial de intervenção na educação que delega a empresas ou entidades ditas sem fins lucrativos o papel de gestores, avaliadores, elaboradores de currículos e outros dentro da educação pública.

Por isso, tratamos de demonstrar os caminhos e interesses pela construção de um indicador, o IDEB, que, influenciado pelo resultado das avaliações externas, vem pondo em cheque a qualidade da educação pública nacional, responsabilizando e culpabilizando a prática docente, para alcançar objetivos capitalistas de privatização da rede pública de educação.

### **3.1 O Brasil e o contexto de avaliação externa e a classificação com base no IDEB: o histórico dos dados (2007-2017)**

Pensando nesse caminho, na subseção 3.1, tratamos de observar e analisar os resultados do IDEB, para encontrar as inconsistências de seus números, além de discutir os interesses deles. Para isso, este trabalho contou com a investigação/demonstração de dados quantitativos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP a fim de melhor caracterizar essa realidade aparente apresentada por esses dados.

A partir do ano de 2007, o IDEB, já consolidado enquanto política de avaliação, fundamentado na lei e legitimado enquanto necessidade na sociedade brasileira pelo discurso

---

<sup>16</sup> **Theresa Maria de Freitas Adrião** possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1988), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001) e é Livre Docente pela UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área de política educacional, com ênfase em gestão e financiamento da educação básica, incluindo estudos sobre privatização.



neoliberal, passa a utilizar os resultados das escolas e redes de ensino nas avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil) e os resultados de aprovação (Censo Escolar) para classificá-las de acordo com as notas recebidas por elas e traçar metas de qualidade educacional a serem alcançadas.

Ressaltamos que o SAEB é de 2005; nesse ano, considerou-se como o resultado inicial um ponto de partida para se estabelecerem metas a serem alcançadas a partir de 2007, ano em que o IDEB passa a classificar as escolas e redes educacionais brasileiras.

O sistema educacional brasileiro, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, além das escolas particulares e públicas, passou a ser observado e monitorado e, de acordo com os seus resultados, bonificado e/ou punido (FREITAS, L., 2018), conforme Tabela 4 abaixo:

**Tabela 4** – Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) por ano e dependência administrativa.

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>															
	<b>IDEB Observado</b>							<b>Metas</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar, 2017.

A Tabela 4 acima representa os dados do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental nas escolas Estaduais, Municipais, Privadas e Públicas, observados e as metas a serem atingidas entre os anos de 2007, ano de início do indicador, e de 2017, último ano estudado pela nossa pesquisa. Os dados em verde representam as metas atingidas.

Percebe-se logo o fato de que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação brasileira, em média, atingiu suas metas, com exceção das escolas privadas, que não atingiram as metas estabelecidas desde o biênio de 2011, que tinha como meta 6.6 e como nota 6.5.

Na tabela 5, nos resultados dos anos finais do ensino fundamental, percebemos que, em 2007, 2009 e 2011, a média nacional e as escolas estaduais, municipais e públicas conseguiram atingir as metas estabelecidas, contudo, em 2013, 2015 e 2017, as metas não foram atingidas. Ressaltamos que as escolas privadas só tiveram resultados satisfatórios em 2007 e não conseguiram atingir as metas estabelecidas nos biênios seguintes.

O fato de as escolas privadas não conseguirem atingir as metas estabelecidas pelo INEP, para nós, apresenta-se como importante contradição entre a teoria e a prática, sobretudo porque os discursos liberais apontam para a privatização das escolas públicas como fator determinante para o avanço na qualidade da educação nacional. E o indicador é apresentado como o principal instrumento de medição dessa qualidade. Esse fato demonstra relevante importância em nossas conclusões iniciais. A Tabela 5 abaixo mostra os resultados por ano do IDEB das escolas do Ensino Fundamental Anos Finais por dependência administrativa.

**Tabela 5** – Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) por ano e dependência administrativa.

<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>															
	<b>IDEB Observado</b>							<b>Metas</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar, 2017.

No ensino médio, a tendência mantém-se, como o demonstrado na Tabela 6 abaixo; na média nacional, escolas estaduais e públicas conseguiram atingir as metas nos anos de 2007, 2009 e 2011; nos biênios seguintes (2013, 2015, 2017), não alcançaram as metas estabelecidas. E as escolas privadas só alcançaram as metas no ano de 2007, o que demonstra um fato a ser considerado e criticado: o de que as escolas privadas não vêm atingido as metas estabelecidas.

Mais uma vez, como justificar a necessidade de privatização enquanto vetor de qualificação da educação pública como vem sendo defendida pelo discurso empresarial? Sugerimos para esse contexto uma clara contradição, sobretudo, porque o fascínio pelos números empreendidos pelos discursos dos que defendem a privatização da educação parece desviar os olhares para essa constatação.

Os indicadores demonstrados sobre o Ensino Médio constituem-se foco de nossa análise.

**Tabela 6** – Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.

Ensino Médio															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar, 2017.

A Tabela 7 a seguir demonstra os resultados do IDEB brasileiro por Estado e sua evolução desde o ano de 2007 até 2017. Analisando a evolução dos resultados, podemos compreender que as metas não têm sido atingidas na maioria dos estados desde 2013, e, em 2017, a Bahia obteve os menores resultados. Contudo, esse resultado negativo da Bahia já se mostrava “preocupante” desde biênios anteriores, como em 2015, em que o nosso estado dividiu o último lugar com os estados de Alagoas e Pará.

**Tabela 7** – Distribuição dos resultados do IDEB do Ensino Médio das escolas por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.

Estados	(continua)															
	Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.2	3.5	3.5	3.4	3.4	3.6	3.8	3.9	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Alagoas	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.1	3.5	3.9	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Amapá	2.9	2.8	3.1	3.1	3.0	3.3	3.2	3.4	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Amazonas	2.4	2.9	3.3	3.5	3.2	3.7	3.5	3.6	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Bahia	2.9	3.0	3.3	3.2	3.0	3.1	3.0	3.5	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Ceará	3.3	3.4	3.6	3.7	3.6	3.7	4.1	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Distrito Federal	3.6	4.0	3.8	3.8	4.0	4.0	4.1	4.5	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4
Espírito Santo	3.8	3.6	3.8	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Goiás	3.2	3.1	3.4	3.8	4.0	3.9	4.3	4.8	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Maranhão	2.7	3.0	3.2	3.1	3.0	3.3	3.5	3.8	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6
Mato Grosso	3.1	3.2	3.2	3.3	3.0	3.2	3.5	3.6	3.1	3.2	3.4	3.7	4.0	4.4	4.7	4.9
Mato Grosso do Sul	3.3	3.8	3.8	3.8	3.6	3.7	3.8	4.2	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Minas Gerais	3.8	3.8	3.9	3.9	3.8	3.7	3.9	4.2	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Pará	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	3.1	3.1	3.4	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Paraíba	3.0	3.2	3.4	3.3	3.3	3.4	3.5	4.0	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Paraná	3.6	4.0	4.2	4.0	3.8	3.9	4.0	4.7	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Pernambuco	3.0	3.0	3.3	3.4	3.8	4.0	4.1	4.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Piauí	2.9	2.9	3.0	3.2	3.3	3.4	3.6	4.0	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8

**Tabela 7** – Distribuição dos resultados do IDEB do Ensino Médio das escolas por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.

																	(conclusão).
Rio de Janeiro	3.3	3.2	3.3	3.7	4.0	4.0	3.9	4.1	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.5	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.7	
Rio Grande do Sul	3.7	3.7	3.9	3.7	3.9	3.6	3.7	4.2	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5	
Rondônia	3.2	3.2	3.7	3.7	3.6	3.6	4.0	4.3	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0	
Roraima	3.5	3.5	3.4	3.6	3.4	3.6	3.5	3.9	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	
Santa Catarina	3.8	4.0	4.1	4.3	4.0	3.8	4.1	4.2	3.8	3.9	4.1	4.4	4.7	5.2	5.4	5.6	
São Paulo	3.6	3.9	3.9	4.1	4.1	4.2	4.2	4.6	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4	
Sergipe	3.3	2.9	3.2	3.2	3.2	3.2	3.7	3.7	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	
Tocantins	3.1	3.2	3.4	3.6	3.3	3.4	3.8	4.0	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Esse resultado foi divulgado em rede nacional pelas mídias sociais, canais de televisão, jornais<sup>17</sup> e criticado entre grupos políticos, professores e comunidade. O efeito social negativo para agentes políticos no poder do estado fez com que estes se movimentassem, sem antes planejarem, debaterem e buscarem compreender os dados, suas variáveis e causas para tais resultados.

Conforme destacamos à frente, algumas medidas foram logo se forjando sob o discurso da necessidade de melhorar os indicadores de aprovação e de aproveitamento dos estudantes na prova Brasil.

### 3.2 A situação da Bahia em 2017 e as implicações sobre a educação pública

As repercussões dos resultados do IDEB nunca estiveram em tamanha evidência na Bahia como no ano de 2017, momento em que o Estado apresentou o “pior” resultado entre os 27 Estados da federação. Isso chamou a atenção, contudo, como o demonstrado na Tabela 8, a Bahia já apresentava baixo desempenho no referido indicador desde 2013, quando dividiu o “pior” resultado com os estados de Alagoas e Pará. Talvez, por ter figurado em último sozinho, dessa vez, os gestores públicos voltaram-se para a questão com mais atenção.

A Tabela 8 evidencia para os conceitos liberais de educação empresarial pautada na premissa de eficiência e resultados o fracasso escolar no Estado da Bahia. Pois, segundo o resultado, temos a “pior” qualidade de educação no país, e esse resultado, como já alertamos, foi divulgado amplamente em todas as redes de comunicação, canais de televisionados, jornais, revistas, redes sociais e pelos discursos políticos e empresariais no intuito de reforçar a necessidade de mudanças que “elevem a qualidade” do ensino no estado.

<sup>17</sup> <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/09/03/ensino-medio-da-bahia-fica-em-ultimo-lugar-em-avaliacao-do-mec.ghtml>  
<https://www.metro1.com.br/noticias/bahia/60683,ideb-aponta-bahia-com-pior-ensino-medio-do-brasil>

Antes de apresentar contra-argumentações e críticas, vamos continuar a descrever esse quadro da educação no Estado. Vejamos a Tabela 8 abaixo:

**Tabela 8:** Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB do 3º Ano do Ensino Médio da Bahia.

Resultados							Metas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.7	<b>2.8</b>	<b>3.1</b>	<b>3.0</b>	2.8	2.9	2.7	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3

\* Em destaque, os anos em que o estado conseguiu bater a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Observando a Tabela 8 acima, que demonstra a média total geral do IDEB da Bahia entre os anos de 2007 e 2017 para os resultados e de 2007 a 2019 para as metas, percebemos que batemos as metas em 2007, 2009 e 2011, mas não conseguimos o mesmo feito nos biênios seguintes (2013, 2015 e 2017). A Tabela 9 abaixo, por sua vez, aponta as médias do IDEB das escolas da Bahia, referentes ao 3º ano do Ensino Médio.

**Tabela 9:** Distribuição da média geral dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas da Bahia.

Resultados							Metas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.9	<b>3.0</b>	<b>3.3</b>	<b>3.2</b>	3.0	3.1	3.0	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5

\* Em destaque, os anos em que o estado conseguiu bater a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Conforme pode-se observar, houve uma coincidência entre os anos de 2007, 2009 e 2011 das Tabelas 8 e 9 em relação ao alcance das metas para esses períodos. Já a Tabela 10 apresenta os dados apenas das escolas estaduais e demonstra que se mantém a perspectiva das tabelas anteriores; também percebemos que elas alcançaram as metas em 2007, 2009 e 2011, feito não alcançado nos biênios seguintes (2013, 2015 e 2017).

**Tabela 10:** Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas estaduais da Bahia.

Resultados							Metas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.7	<b>2.8</b>	<b>3.1</b>	<b>3.0</b>	2.8	2.9	2.7	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3

\* Em destaque, os anos em que o estado conseguiu bater a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

A Tabela 11 demonstra algo curioso, as escolas privadas só conseguiram bater as metas em 2007. Não alcançaram mais tal feito em nenhum dos biênios seguintes.

**Tabela 11:** Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas privadas da Bahia.

Resultados							Metas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5.3	<b>5.5</b>	5.3	5.6	5.5	5.2	5.6	5.3	5.4	5.8	6.1	6.5	6.7	6.8

\* Em destaque, os anos em que o estado conseguiu bater a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Quando verificado na Tabela 12 abaixo, o IDEB das escolas públicas da Bahia (ensino médio estadual) inicia sua frequência compatível com as metas em 2007 até 2011, e, a partir de 2013, começa a se demonstrar um desequilíbrio negativo do indicador, que passa a não alcançar mais a meta a partir de 2013.

**Tabela 12** – Resultado do IDEB (observado e metas) do Ensino Médio por ano e dependência administrativa.

Ensino Médio															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	<b>3.5</b>	<b>3.6</b>	<b>3.7</b>	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
<b>Estadual</b>	3.0	<b>3.2</b>	<b>3.4</b>	<b>3.4</b>	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	<b>5.6</b>	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	<b>3.2</b>	<b>3.4</b>	<b>3.4</b>	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar, 2017.

Essa realidade aparente do Estado, em que os números do IDEB conduzem para uma avaliação negativa da educação baiana, também presente na Escola da Serra, merece uma análise que sugira novos caminhos para uma avaliação que reflita as diversas nuances não consideradas pelo índice.

### 3.3 O IDEB da Escola da Serra

A Tabela 13 demonstra que o IDEB da Escola da Serra nunca tinha sido apresentado nos dados governamentais do Censo Escolar.

Como o demonstrado no período de 2007 a 2015, a escola não apresenta nenhum resultado. Isso se dá porque, apesar de as instituições de ensino serem avaliadas, só são divulgados dados daquelas que alcançam 80% de participantes nas avaliações externas.

**Tabela 13:** Distribuição dos resultados (2005-2017) e metas (2007-2019) do IDEB referentes ao 3º Ano do Ensino Médio da Escola da Serra.

Resultados								Metas						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
-	-	-	-	-	-	2.3	3.1	-	-	-	-	-	2.5	2.7

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

Somente em 2017, a Escola da Serra conseguiu alcançar 80% de participantes na realização da Prova Brasil; a percentagem inferior nos anos anteriores devia-se a diversos fatores, entre eles, a falta de compromisso dos estudantes com essa atividade que não vale nota, como afirmam os professores entrevistados.

Várias foram as respostas dos professores que apontaram para essa causa de a escola não obter o quórum de 80% dos matriculados na realização da Prova Brasil, como o demonstrado nas falas a seguir, apresentadas pelos entrevistados quando se perguntou “quais as tensões/dificuldades existentes na realização da PB na escola?”:

É, a começar pelos próprios alunos, né, que se recusam a fazer, muitas vezes, você tem que estar pedindo, incentivando a fazer as provas... (Professor A)

Pra mim, é só em relação ao aluno, porque, quando não envolve frequência e nota, né, ele não está tão disposto (Professor B)

Olha, eu acho que é você criar um clima de mais seriedade na comunidade escolar e, principalmente, nos alunos, é uma coisa meio assim, vai ter prova lá do Prova Brasil, uma coisa assim meio atropelada, os alunos não internalizam, que aquele é um momento sublime e importante para a escola... (Professor C)

A Tabela 14 merece atenção, pois mostra a classificação dos estados no ranking do IDEB em 2017, que colocou a Bahia em evidência por figurar em último lugar e demonstra uma evolução negativa em relação a 2009, quando apareceu com seu melhor resultado (3.1) na média geral e, desde então, tem apresentado índices abaixo disso em 2011 (3.0), 2013 (2.8), 2015 (2.9) e 2017 (2.7), chegando ao pior resultado na última série de dados.

**Tabela 14** – Distribuição dos resultados do IDEB por estado - observado 2005-2019 e metas para o período 2007-2021.

Estados	Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Alagoas	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	3.6	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
Amapá	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	3.2	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Amazonas	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	3.5	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	3.2	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5
Ceará	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	4.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Distrito Federal	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.8
Espírito Santo	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.6	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Goiás	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	3.1	3.4	3.7	2.5	2.6	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Mato Grosso	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7	3.0	3.2	3.4	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	4.1	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7
Minas Gerais	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	3.2	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.6	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Pernambuco	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	4.4	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Piauí	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.3	3.7	2.3	2.4	2.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	3.5	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
Rio Grande do Norte	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7	2.8	2.9	3.2	2.6	2.7	2.9	3.2	3.5	3.9	4.2	4.4

Rio Grande do Sul	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Rondônia	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8	4.0	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Roraima	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.4	3.3	3.5	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.8	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Sergipe	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8	2.6	3.1	3.3	2.9	3.0	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	3.9	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

\* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado de SAEB e Censo Escolar, 2017.

O resultado desse quadro tornou o discurso sobre o IDEB na Bahia uma realidade frequente e preocupante, que fez o Estado movimentar-se para alcançar melhores desempenhos no indicador, sobretudo, pensando na repercussão midiática dos dados apresentados. Nunca se pensou em discutir, de fato, a qualidade da educação no estado observando as diversas nuances que o debate sugere.

Para alcançar as respostas desejadas, o governo estadual lançou mão de editais, decretos e portarias, apresentadas nos próximos itens desta seção, contudo, desde já, adiantamos que tais ações parecem equivocadas enquanto propostas para elevar a qualidade da educação na Bahia.

### 3.4 As políticas educacionais baianas no pós-resultado do IDEB 2017

A partir de 2017, o Estado da Bahia, logo após receber o resultado do IDEB, em que apresentou o pior desempenho de sua história e o mais baixo comparado a todos os demais Estados brasileiros, como se estivesse ligando o “alerta”, passou a estabelecer medidas voltadas para a elevação desse índice em aferições futuras e, estimulado pelos interesses neoliberais para a educação, estabeleceu novos rumos ao gerenciamento educacional baiano.

Não menos importante é lembrar que todos os esforços do Estado da Bahia não foram discutidos na base da educação estadual: a escola, que passou/continuou a receber pacotes de projetos e programas educacionais pensados por grupos de consultorias e/ou técnicos que não participam diretamente do seu dia a dia e, portanto, não conhecem a realidade, o que pode contribuir para a pouca ou mínima aceitação desses projetos por parte das comunidades escolares.

Lembramos que uma boa proposta educacional nasce do debate entre as partes envolvidas, estudantes, professores, gestores, pais, funcionários, coordenadores, sobretudo, se a participação efetiva destes forem determinantes para o sucesso da proposta. Contudo, não foi isso que aconteceu.

Dentre as ações estaduais voltadas para a “superação” do resultado negativo, está a publicação de portarias, editais e decretos, pensando em elevar o IDEB em avaliações nos



biênios seguintes. Destacamos aqui as que consideramos que mais interferem na prática docente dos profissionais da educação baiana, sobretudo, os da Escola da Serra.

Entre as propostas do Estado, destacamos 4 (quatro) políticas implantadas e/ou tentativas de implantação na rede de educação pública baiana por meio de editais e portarias, quais sejam: o edital nº 07/2019, que cria o mais estudo; a Portaria nº 770/2019 e a possibilidade de privatização apresentada; a prova SABE e a Portaria nº 6562/2016, com as possibilidades de aprovação facilitada, como ficou claro com nossa pesquisa e nas falas dos entrevistados. Essas duas últimas, apesar de serem do ano de 2016, respectivamente, em 2017 e no pós-2017, tiveram a sua aplicação intensificada nas escolas estaduais.

Analisando esses documentos, percebemos contradições estabelecidas como políticas estaduais de educação voltadas para atender a uma agenda liberal e não a um amplo e necessário debate sobre a qualidade do ensino na Bahia. Essas contradições, se não debatidas e combatidas com uma práxis transformadora dentro da escola, podem direcionar os educadores a práticas que fortalecem e reproduzem uma educação que serve ao capital e não à formação de uma sociedade, livre da sua exploração.

Entre essas políticas, encontramos o edital nº 07/2019 mais estudo, de 02 de setembro de 2019, que foi lançado em meio às críticas em relação ao resultado do IDEB 2017 pelo Governo do Estado da Bahia como mais uma estratégia para superá-las, dentro do que acreditava como correto e viável naquele momento.

O edital nº 07/2019 “estabelece critérios para inscrição e seleção de estudantes da rede estadual de ensino, da educação básica, do estado da Bahia, para atuarem como monitores nos componentes curriculares de língua portuguesa ou matemática [...] das unidades escolares” mediante o pagamento de uma bolsa no valor de R\$200,00 (duzentos reais) mensais pelo período de 3 meses em regime de 8 horas semanais (BAHIA, 2019, p. 15-16). Esse edital lançou o Programa Mais Estudo e tem como objetivos:

1. Oferecer atividade de apoio à aprendizagem escolar, desenvolvida pelo(a) estudante monitor(a) em Língua Portuguesa ou Matemática.
2. Estimular a participação dos(as) estudantes no processo educacional.
3. Despertar no(a) estudante o desejo pela prática docente, por meio de atividades de natureza pedagógica.
4. Criar condições para o exercício solidário e parceiro, por meio da interação entre os(as) estudantes.
5. Contribuir com práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem, considerando a efetividade do diálogo entre os pares.
6. Favorecer a cooperação entre docentes e estudantes, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem.
7. Ampliar o período de permanência dos(as) estudantes na escola. (BAHIA, 2019, p. 15)

Esse programa parece ser bem-visto pelos docentes, apesar de não ter sido discutido e refletido por eles ou com a participação deles; todos acreditam que o programa pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, pelo fato da ajuda com atividades trabalhadas pelos professores. Contudo, temos que lembrar que não se podem desconsiderar as dificuldades de se conseguir cumprir, principalmente, os objetivos 3, 5 e 7 do edital do mais estudo.

O objetivo 3 trata do “despertar no(a) estudante o desejo pela prática docente, por meio de atividades de natureza pedagógica” (BAHIA, 2019, p. 15), conduzindo-o a se tornar possível professor, coordenador e/ou gestor escolar. Contudo, acreditamos que esse não seria o melhor meio para despertar nos estudantes o desejo pela docência, não seria o caso de atuarem precocemente na área, mas verem professores qualificados constantemente e bem valorizados nas várias instâncias da sociedade.

Estudos recentes vêm demonstrando que a escolha pela profissão depende de diversos fatores, relacionados não principalmente ao salário, mas a um conjunto de variáveis que

(...) apontam que o projeto profissional resulta de fatores extrínsecos e intrínsecos; ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, leva em conta aspectos como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014, p. 105)

Pensando na carreira docente na Bahia e na possibilidade de despertar nos(as) estudantes o desejo pela profissão, fazê-los aproximar seus fazeres das atividades desenvolvidas por professores de duas disciplinas (português e matemática) não parece o caminho mais prudente, uma vez que,

No que diz respeito aos fatores que influenciam a motivação ou não para a carreira docente, é preciso considerar a complexidade dos aspectos que envolvem à docência enquanto opção de carreira. A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como, por exemplo, a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente inicial, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização da prática docente. (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014, p. 105)

Assim, podemos considerar que esse objetivo 3 (do edital do mais estudo) não se apresenta como uma possibilidade que seria criada ou estimulada pela participação dos estudantes em atividades que deveriam ser realizadas por professores, aliás, talvez, isso os desanimaria por demonstrar as dificuldades e a precarização da profissão entre outras.

O objetivo 5, que trata de “contribuir com práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem, considerando a efetividade do diálogo entre os pares” (BAHIA, 2020, p. 16), também parece fora da realidade num Estado que pouco faz pela formação continuada e qualificada dos docentes, uma vez que o Governo da Bahia vem desconsiderando o art. 62 da lei 8.261 de 29 de maio de 2002 e o decreto 8.569 de junho de 2003, que tratam do direito dos profissionais de educação de se afastarem, sem perdas salariais, para formação continuada, indeferindo pedidos de afastamento de profissionais de educação para frequentarem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sempre que solicitados, como lembrado pelo grupo de professores entrevistados na Escola da Serra, que afirmam que:

[...] o professor, por exemplo, quando ele precisa se qualificar para fazer um mestrado, pra fazer um doutorado, não recebe apoio do estado. Ele está em busca da sua qualificação, muitas vezes ele tem que se sacrificar para poder buscar essa formação (Professor A).

[...] eu fui aprovada no mestrado. Nós não somos liberados pra nos qualificarmos, porque assim, o professor, ele precisa se qualificar, né, pra retornar para a escola e melhorar a qualidade do ensino... (Professor D).

[...] se você procurar a maioria dos professores que faz pós-graduação, especialização, fazem por conta própria, uma parte pequena, dentro do contexto da educação, que consegue fazer um mestrado, o Estado sequer libera, e aí você tem que entrar com mandado de segurança pra quando, quando, cair num juiz de bom senso, você daí sim ser liberado. Então, assim, na realidade, dificulta mais do que ajuda (Professor F).

Com base nas respostas desses professores, podemos inferir que existe uma grande contradição por parte do Estado, pois diversas pesquisas já apontam para a necessidade de formação continuada dos professores como um dos pilares para avanços na qualidade da educação, contudo, na Bahia, os professores não são estimulados a buscarem essa formação em cursos de mestrado e doutorado.

Essa realidade é comum no Brasil, como indicam algumas pesquisas, “falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada” (GATTI, 2009, p. 221).

Continuando a análise do edital do mais ensino, constatamos que o objetivo 7, que diz a respeito de “ampliar o período de permanência dos(as) estudantes na escola” (BAHIA, 2020, p. 16), não leva em consideração as nuances de realidades distintas dos educandos pelo Estado e na Escola da Serra, cujos alunos a frequentam em um turno trazidos por transportes escolares de distâncias consideráveis, e esse mesmo transporte não é ofertado no turno oposto. A fala dos professores(as) expressa melhor essa realidade:

[...] e aí tem uma problemática também na escola que eu trabalho que tem alunos, no turno matutino, por exemplo, a grande maioria é da zona rural, então não podem ir no turno oposto, por conta do transporte, porque a prefeitura só disponibiliza o transporte no turno matutino, então no turno vespertino o aluno não tem como vir para a sede, ele fica na zona rural; além disso, seria necessário também uma formação para os professores da disciplina porque os professores da disciplina, eles têm que dar o apoio para o aluno porque o aluno, ele não tem formação de professor... (Professor D).

[...] O mais ensino, pra mim, é uma alternativa do Estado, mas que não atinge como deveria, de fato, a todos os envolvidos no processo, que seriam os professores e, principalmente, os estudantes. Tá aquém ainda, precisa melhorar bastante (Professor E).

[...] Aqui mesmo, no nosso colégio, os alunos já são da região rural, então, eles não têm como vir no turno oposto pra poder pegar essas aulas de reforço, e aí embola tudo no meio, e aí fica difícil... (Professor F).

Esses professores reconhecem em suas respostas uma questão muito simples que acaba inviabilizando o programa, da forma como foi pensado pelos órgãos superiores, em escolas que apresentam um grande quantitativo de estudantes oriundos da zona rural. Não há transporte no turno oposto para esses frequentarem ou ministrarem as monitorias.

Além dos problemas de logística apresentados acima, outra situação nos chamou a atenção em nossas investigações: a seleção dos estudantes para preencherem as vagas de monitores apresenta-se como uma proposta descontextualizada da realidade e focada, apenas, no quantitativo de notas alcançadas pelos alunos. Como o expresso no edital de convocação, “a seleção dos estudantes será constituída da média obtida pelo(a) estudante no resultado final do ano de 2019, referente ao componente curricular no qual pleiteia a monitoria, desde que seja igual ou superior a 8 (oito)” (BAHIA, 2020, p. 16).

Esse modelo de seleção desconsidera a prévia avaliação local pelos professores da unidade e supervaloriza a nota, o resultado final, o que seria outra contradição: se, nos objetivos, fala-se em estimular o estudante à carreira docente e aproximar os pares, por que não haver uma entrevista com esses alunos pelos professores das disciplinas em que eles vão exercer a atividade docente de monitoria?

Pensando nessas inconsistências, percebemos e concluímos que o programa mais estudo apresenta diversas contradições logo na apresentação de seus objetivos, sobretudo porque não se constituiu como algo da escola para a escola, mas do governo para a escola; as nossas pesquisas apontam para a falta de diálogo na elaboração desse programa.

Outra possibilidade que pode estar passando despercebida é a baixa remuneração paga na forma de bolsa para os monitores, pois estes recebem R\$200,00 (duzentos reais) por 8 horas semanais, o que daria uma média de R\$6,50 (seis reais e cinquenta centavos) por hora.

Essa situação só expõe nossos estudantes a uma rede de exploração capitalista institucionalizada em nosso estado como um programa voltado para “melhorar” a qualidade da educação. Por que não contratar monitores graduados ou graduandos em licenciatura? Por que não investir num programa junto às universidades públicas para realizar essas monitorias? Possivelmente, por conta dos possíveis custos, pois profissionais graduandos ou graduados, talvez, perceberiam o processo de exploração ao qual estariam sendo submetidos.

Dentro da mesma perspectiva de “melhorar” o IDEB, também foi estimulado por meio de realização de provas que simulam a Prova Brasil o aumento do uso de avaliações objetivas nas escolas, com o objetivo de que os alunos se habituem com o tipo de avaliação externa, os testes padronizados.

Para tanto, o Governo Estadual criou o SABE, que faz parte de um projeto amplo estabelecido dentro do debate da qualidade da educação e da necessidade de avaliação educacional desde os anos 1990 do século XX como prioridade, pois esse período é marcado pela emergência de reformas educacionais abraçadas pelo mundo e pelo Brasil num discurso comovente sobre a necessidade de avanços nas possibilidades de acesso e permanência de todos em uma educação básica de qualidade, o que foi debatido na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990).

A Conferência em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, promoveu uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela conferência mundial sobre educação, e deu visibilidade a esse debate num momento em que mais se discutiam as reformas econômicas, políticas, administrativas e educacionais globalizantes, sobretudo, nos países em desenvolvimento, como o Brasil (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Junto ao debate educacional sobre acesso, permanência e qualidade que se estabeleceu e que parece atender as iniciativas empresariais, tornou-se consenso a necessidade de profundas reformas na educação brasileira. E essas reformas passariam por um nítido processo de regulamentação e gerenciamento de qualidade por meio da padronização e formulação de avaliações externas, como a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, no Brasil, o SAEB. Nos anos 2000, esforços foram voltados para essa regulamentação, o Governo Federal criou a SAEB e desencadeou medidas estaduais voltadas para a criação de sistemas de avaliação.

Nesse contexto, o governo federal criou, também em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desencadeando um movimento de ênfase na implantação de iniciativas de avaliação de sistema como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação. Essa medida impulsionou a

proposição de políticas semelhantes pelos entes federados, principalmente os estados. Assim, em 2014, é possível identificar a existência de Sistemas Estaduais de Avaliação em 19 estados brasileiros dentre os 27 entes federados, sendo 26 estados e o Distrito Federal. (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 668)

Dentro da perspectiva de avaliação externa e regulação da educação, o governo baiano criou o SABE, que “[...] foi concebido para subsidiar o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas [...]. Em desenvolvimento desde 2007, produz diagnósticos e aponta caminhos para o acompanhamento e a realização de intervenções nas escolas” (BAHIA, 2020).

Apesar de concebido em 2007, somente em 2016, a Bahia passou a acompanhar as escolas de maneira mais próxima, com a aplicação mais constante de simulados nestas como forma de mensurar dados estaduais que possibilitassem prognósticos avaliativos antes das avaliações nacionais, dentro dessa realidade de avaliar para treinar, monitorar e agir em nível estadual.

Nesse contexto, inseriu-se toda a rede estadual numa corrida pelo avanço nos resultados do IDEB, responsabilizando todos os agentes educacionais sem antes debater o próprio índice, apenas buscando alcançá-lo a qualquer custo, mesmo que, para isso, fosse necessário “facilitar” a aprovação de estudantes da rede com a edição de regras estabelecidas na Portaria nº 6562/2016, que “dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades” (BAHIA, 2016).

Essa Portaria vem orientando a educação estadual, de forma sistemática, a ampliar as possibilidades de avaliação e de “recuperação” dos estudantes que não alcançarem o aproveitamento desejável à aprovação durante a unidade escolar e durante o ano. Como o afirmado em seu artigo 1º e 2º:

Art.1º Estabelecer orientações específicas sobre a sistemática da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem a serem adotadas nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades.

Art. 2º A Avaliação é um dispositivo pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo:

§ 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

§ 2º Subsidiar o (re)planejamento da prática pedagógica e;

§ 3º Maximizar o aproveitamento escolar. (BAHIA, 2016)

Percebe-se que as políticas educacionais passam a dar maior importância e acompanhamento ao processo de avaliação escolar e a definir estratégias pedagógicas que podem, de alguma forma, possibilitar ao estudante alternativas mais brandas de aprovação. No

artigo 4º, surge a possibilidade de recuperação paralela, ou seja, por unidade escolar, enquanto estratégia pedagógica:

Art. 4º Define-se como recuperação paralela as estratégias pedagógicas de ensino e de avaliação processual que visa a construção das aprendizagens que não foram construídas satisfatoriamente, pelos estudantes, nas atividades avaliativas realizadas anteriormente.

Parágrafo único. As Unidades Escolares deverão realizar estudos, atividades e estratégias de recuperação paralela com os estudantes que não construíram a aprendizagem satisfatoriamente, após cada procedimento de avaliação. (BAHIA, 2016)

Essa preocupação do estado pode ou não ter a ver com os resultados do IDEB dos biênios anteriores, que já vinham se apresentando como insatisfatórios. Contudo, não podemos deixar de alertar que uma das variáveis importantes para a definição do indicador é o rendimento escolar, ou seja, aprovação dos estudantes em suas escolas.

O documento também dispõe que os reprovados em até 3 disciplinas têm o direito à aprovação automática para o ano seguinte desde que realizem as disciplinas restantes do ano anterior como dependência no ano seguinte.

Art. 11. Todos os estudantes que não conseguirem aprovação, em até três (3) componentes curriculares, poderão ser matriculados no ano/série seguinte dando continuidade à sua escolarização, exceto os estudantes da 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. (BAHIA, 2016)

O que percebemos é que o documento cria prerrogativas legais para um processo de aprovação indiscriminada de estudantes para atender, possivelmente, a um aumento geral desse índice. Mas será que tais medidas garantem melhorias na educação estadual? Até o momento, nada garante isso.

Mas, em meio a todos esses editais e portarias, visando o “avanço da qualidade” da educação estadual, surge uma ainda mais polêmica, a portaria nº 770/2019, que, em nossas análises, pode ser uma tentativa de materialização do interesse “final” do capital para a educação pública, a privatização.

Publicada em 10 de setembro de 2019, a portaria nº 770/2019 alertou a comunidade escolar baiana, especialmente, os professores e gestores escolares, que viram uma proposta bem nítida de privatização dos setores administrativos de escolas estaduais nos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna. Em seu Artigo 1º, resolve: “tornar público o interesse do Estado em publicizar as atividades/serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das UEE da Bahia, contemplando as regiões dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna” (BAHIA, 2019).

Logo após a publicação da Portaria nº 770/2019, docentes da rede Estadual, estudantes e pesquisadores passaram a discutir, debater e criticar o movimento como um ato estadual direcionado à privatização da educação pública na Bahia.

Cabe lembrar que passar os recursos públicos para a administração privada com a contratação de Organizações Sociais (OS) é sim uma manobra de privatização; mesmo que os alunos não precisem, a princípio, pagar a escola, os recursos públicos seriam administrados por organizações oriundas de fora da rede estadual de educação. Souza, Soares e Medeiros (2019) lembram que, na década de 1990, a fim de estimular uma ampla reforma administrativa em favor do capital e de novas formas de gerenciamento, o governo buscou atrair entidades da sociedade civil organizada com o fim de formular parcerias na execução de programas sociais, numa conceituação de terceirização singular, porém não assumida de fato: no lugar de terceirização, adotou-se o neologismo “publicização”. “Assim, entidades da sociedade civil agiriam como parceiras do Estado, desde o planejamento até a execução de serviços” (SOUZA; SOARES; MEDEIROS, 2017, p. 219).

O processo de privatização declarado pela Portaria nº 770/2019 foi amplamente criticado nos dias e meses que se seguiram por toda a comunidade escolar, pesquisadores, estudantes, professores, o que contribuiu para o recuo, ao menos momentâneo, do governo da Bahia no tocante a esse assunto. Contudo, ficou demonstrado o interesse de setores estaduais em promover uma reforma administrativa dos recursos públicos da educação na direção de um processo contraditório de privatização.

Sobre essa portaria e um possível processo de privatização da educação pública baiana, os professores da Escola da Serra demonstraram não ter total conhecimento acerca da proposta, mesmo assim, não concordam e até a criticam. Quando questionados sobre o tema, eles responderam:

Na atual conjuntura com o governo que nós temos (referindo-se ao governo federal), eu não duvido de nada. Nós temos agora a questão da privatização da saúde, e, vindo do governo federal, eu, claro que eu não concordo e tudo, mas eu acho que do jeito que as coisas estão acontecendo, no caminhar que nós estamos indo, tudo é possível, nesse atual governo, tudo é possível (Professor A).

Possibilidade? Rapaz, eu nem saberia responder isso, eu acho bem complexo, mas tá mais pra não, viu (Professor B).

Rapaz, os tempos são tão diferentes que eu não duvido de nada, eu ficaria muito triste e acho que seria um absurdo sem tamanho colocarem na iniciativa privada algo tão essencial e que o estado deve prover aos cidadãos, que é a educação... (Professor C).



[...] Aí é o início, da gestão, a terceirização da gestão, a gente já percebe que é o início da privatização. Então, todas essas questões de Ideb, de privatização vêm a atender a agenda neoliberal que estamos seguindo na educação (Professor D).

Já tá ocorrendo, né? Se a gente for observar, algumas escolas já partem pra isso. [...] ter que pagar, por exemplo, uma parte de uma mensalidade e o restante complementado pelo estado, eu, sinceramente, eu não descarto essa possibilidade não diante do que a gente tem vivenciado, pode ocorrer? Pode. Mas os moldes que isso vai ocorrer eu ainda não faço a mínima ideia, mas que é assustador, é (Professor E).

Eu acho que vontade eles têm muito, principalmente, o atual governo. Mas isso não vai acontecer por que nós não vamos deixar, se for preciso, a gente vai pra rua, a gente faz manifestação, mas não existe a menor condição nem possibilidade disso acontecer não (Professor G).

As respostas dos entrevistados demonstram que a maioria não está muito atenta às possibilidades de privatização, sobretudo, porque não se discute, debate temas como esses dentro da rede, só se tenta, de alguma forma, impô-la. Contudo, os mesmos docentes colocam-se contra esse processo.

Sobre a privatização, dizemos ser contraditória, pois não acreditamos que a privatização das UEE seria a solução para resolver questões educacionais na Bahia; como demonstramos no percurso de nossa investigação, as escolas particulares não vêm apresentando resultados esperados no IDEB, assim como as públicas, então esse debate faz-se contraditório.

Nesse sentido, nossa pesquisa aponta para uma nítida preocupação descabida do estado com o IDEB em vez de se preocupar com a qualidade da educação de fato, elegendo nuances que podem ser priorizadas para refletir novas possibilidades educacionais no estado de modo a alcançar os objetivos das comunidades escolares e não os do capital.

Cabe destacar que, em meio à desatenção de parte dos professores à Portaria nº 770/2019, que, muitas vezes, é por conta das próprias atribuições que vêm sendo impostas ao profissional de educação, cobranças pelo cumprimento dos currículos lotados de conteúdos que devem ser ensinados, as jornadas duplas e/ou triplas de muitos/muitas, que trabalham, estudam e são donos/donas de casa ou trabalham em mais de uma ou duas escolas, temos a fala do(a) professor(a) G, que reforça a possibilidade de luta, resistência a esse processo.

Relembramos que essas políticas visam o controle da prática docente e estão dentro das “escolas da serra” por todo o Estado. Não contribuir para a reprodução dessas políticas para refleti-las de forma crítica é papel do profissional de educação que se dispõe a formar a sociedade para a superação dos processos de exploração do capital.

#### **SEÇÃO IV - O IDEB E A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DA SERRA: PRÁXIS TRANSFORMADORA OU REPRODUTORA?**

Nesta seção, investigamos como o resultado do IDEB vem interferindo positivamente e/ou negativamente nas práticas docentes na Escola da Serra, uma vez que esse indicador, focado no desempenho do estudante na prova Brasil e no seu rendimento escolar (aprovação ou reprovação), destaca-se, atualmente, como o principal modelo de apreciação da qualidade educacional de nosso país defendido pelas atuais reformas da educação nacional.

Os resultados desse instrumento acabam por estimular comportamentos, atitudes, estereótipos e, sobretudo, novas práticas dentro da escola. Além de julgar, responsabilizar, punir e/ou bonificar professores e gestores de acordo com os resultados dos estudantes, como defendem grupos de empresários da educação; Freitas, L. (2016) lembra que:

Os reformadores empresariais, adeptos dessas teses, apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito de notas obtidas nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes. Quando não há essa melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo “educação de qualidade”. (Ibidem, p. 143)

Percebemos que essas condições de trabalho sob pressão por resultados, estabelecidos e defendidos pelos reformadores empresariais e determinados por forças externas às escolas (IDEB, Políticos, Empresários, Mídias), expõem as deficiências das redes educacionais como responsabilidade de gestores e professores e podem determinar novas práticas docentes. Foi por isso que pensamos o objetivo geral: “analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 para a prática docente da Escola da Serra”.

Esse objetivo formulou-se à medida que fomos percebendo, em nossas investigações, especialmente nas entrevistas com o corpo docente, que os profissionais da escola preocupavam-se com o resultado do IDEB de 2017, a ponto de serem influenciados a novas práticas docentes. Isso foi percebido na resposta seguinte: “[...] Nós paramos, refletimos e planejamos, levando em conta o resultado do IDEB” (Professor A). Essa e outras falas dos professores aproximam-se dos resultados de estudos de Melo (2018), que afirma que “[...] pode-se inferir que o SAEB e a Prova Brasil vêm interferindo de maneira significativa na gestão pedagógica e na Prática Docente” (p. 37).

Corrêa (2012, p. 113), nas considerações finais de sua dissertação, que estuda “os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Costa Rica/MS”, afirma que

[...] os dados coletados na pesquisa revelam que a Prova Brasil tem se caracterizado mais como instrumento de regulação de controle e com forte aspecto condutor, pois o SAEB está exercendo uma influência na prática docente, no sentido de condicionar a atuação dos professores ao modelo de avaliação praticado na Prova Brasil. (CORRÊA, 2012, p. 113)

Já Freitas, L. (2018) alerta que existe um mecanismo de controle dos processos de gestão e de ensino por parte de órgãos governamentais influenciados por grupos empresariais que tendem a controlar todo o processo de ensino-aprendizagem direcionando a seus interesses. Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto na prática docente, “Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério” (FREITAS, L., 2018, p. 105-106).

Ressaltamos que essa interferência é evidenciada em diversas produções científicas, como em Freitas, L. (2018), que lembra da obsessão por resultados por parte de redes de ensino, escolas e professores; citando estudos de Carlson (2018), afirma que existe em muitos casos a possibilidade de fraudes nos resultados observados nos EUA em algumas escolas.

E não seria uma forma de “fraudar”, “enganar”, “manipular” esse resultado, criando políticas públicas que facilitem a aprovação (melhorando o rendimento), treinando os alunos, meramente, para responder provas objetivas e, aumentar, assim, o resultado do IDEB? Pois é a isso que alertamos em nosso país, estado e escola, enquanto seguidora dessas políticas sem questioná-las.

Também encontramos em estudos de Gatti (2013), ao investigarmos a avaliação externa e suas implicações no Ceará, alerta para a priorização, por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), das disciplinas de português e matemática como disciplinas basilares do ensino no Estado; o que ficou comprovado com o lançamento dos “cadernos educacionais aprender mais”, voltados, inicialmente, para as matrizes de português e matemática e elaborados com base nas habilidades e competências avaliadas na Prova Brasil.

Dentro da mesma perspectiva, criou-se, na Bahia, o “Mais Estudo”, programa voltado para o reforço escolar das disciplinas de português e matemática através da oferta de bolsa de R\$ 200,00 (duzentos reais) para os estudantes que se destacaram no ano anterior promoverem monitorias aos alunos com dificuldades nas matérias mencionadas.

Importante lembrar que, nas duas propostas, no Ceará, o Aprender Mais e, na Bahia, Mais Estudo (edital nº 007/2019), temos uma política determinada pelos Estados e voltada para atender prioritariamente as duas disciplinas avaliadas na Prova Brasil e que servem como base para determinar o IDEB das escolas e redes educacionais.

Essas estratégias de ampliar o apoio a disciplinas de português e matemática por meio de políticas educacionais vêm recebendo críticas em relação à priorização de apenas duas disciplinas entre as várias do currículo escolar, mas também surgem outras preocupações, como a questão da exposição, não apenas das redes de ensino, mas de todas as pessoas que fazem parte dela, com uma tendência a culpabilizar diretores escolares e professores.

Em estudos anteriores, Melo (2018) ressaltava a situação dos diretores escolares e professores, afirmando que a exposição pública dos diretores e a competição entre escolas acentuam comportamentos orientados para a busca de resultados, e, conforme esse diretor, “há sobrecarga do trabalho dos professores por terem que cumprir o currículo e ainda incluir o trabalho com os descritores avaliados em detrimento de algumas áreas do conhecimento, pois prevalecem as disciplinas que serão avaliadas” (MELO, 2018, p. 138).

Essa exposição, além de poder criar uma sobrecarga de trabalho ou priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras, também pode provocar diversas outras consequências negativas para a educação, como: elevação do stress entre profissionais de educação; sensação de improdutividade e fracasso; direcionamento de alunos para escolas com maior IDEB em detrimento de outras; preconceito entre docentes de uma rede; uso desse indicador como propagandas políticas; desvalorização de outras formas de aprendizagem e outros conhecimentos; sensação de culpa; responsabilização de docentes; problemas psicológicos nos professores e diretores; obsessão pela elevação do IDEB em detrimento da formação humana integral; destituição do debate crítico em prol de um debate reprodutor das condições de exploração neoliberais, entre diversas outras (MELO, 2018).

Diante de todas essas condições verificadas em nossas leituras/investigações, conseguimos identificar duas situações mais acentuadas entre os profissionais entrevistados: a primeira sugere um processo emancipador e transformador de educação, em que profissionais de educação estão conscientes de sua práxis docente e social e percebem a importância de seu trabalho na formação integral dos estudantes; a segunda aponta para o caminho de uma práxis reprodutora e/ou reiterativa em que os sujeitos comportam-se de forma passiva e consensual diante das políticas determinadas pelo Estado. O trato de análise dessas duas situações encontra-se organizado nas subseções 4.1 e 4.2, respectivamente.

#### **4.1 Práxis Transformadora e a relação com o IDEB e a Prática Docente**

Para Vázquez (1977), práxis é a relação entre o campo teórico e o prático, que, na realização da vida social, desenvolvem-se e criam a história da humanidade.

Dessa forma, “já sabemos que a práxis é, na verdade, a atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar isolar, um do outro” (VÁZQUEZ, 1977, p. 241). Logo, ressaltamos que nossa pesquisa investigou a prática dos docentes observando em suas falas como esta estaria relacionada com as perspectivas teóricas que orientam as concepções de práxis transformadora ou criadora e/ou reiterativa ou reprodutora.

Sabendo que teoria e prática são indissociáveis quando se trata da práxis social dos indivíduos, ressaltamos que nossa investigação buscou desvelar o que foi possível no tocante à essência dos fatos que se vinculam às “implicações do resultado do IDEB 2017 sobre a prática docente na Escola da Serra” e refletem a práxis dos seus professores.

Para analisar essas implicações em relação ao corpo docente da Escola da Serra, nossa orientação teórica baseou-se na categoria de análise Práxis, em sua manifestação reprodutora e/ou transformadora, e como categorias de conteúdo Avaliação externa e Prática Docente, que contribuíram para a compreensão da realidade vivenciada pelos professores e ex-diretores, bem como para a clarificação da realidade concreta oculta nesse contexto.

Para tanto, aproximamo-nos dessa realidade por meio de entrevistas com questionários abertos que possibilitaram o aprofundamento nos entendimentos dos entrevistados sobre os questionamentos direcionados com a intenção de conseguir uma abstração consciente do tema que nos propomos pesquisar nessa subseção, que, nesse caso, inicia-se com a “práxis transformadora e a relação com avaliação IDEB e a prática docente”.

Embasamo-nos nos conceitos de Sánchez Vázquez (1977) sobre práxis, que traz como consideração:

[...] se a práxis é a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes de práxis, de acordo com o grau de consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciando o produto da sua atividade prática. (Ibidem, p. 245)

Lembramos que, em nossa pesquisa, encontramos sujeitos ativos na sua atividade de docência desenvolvendo o seu trabalho diariamente e contribuindo para a formação da sociedade em que vivem, contudo será que estes também apresentam-se reflexivos, críticos e conscientes de forma a proporcionar uma educação que venha a promover a transformação da realidade vivenciada por eles na escola?

Em princípio, parece que sim, a realidade aparente remete-nos a acreditar numa educação transformadora por encontrarmos uma forte participação da comunidade escolar nas decisões escolares, opção por avaliações subjetivas, estímulo à criatividade dos estudantes, debates, além de outras estruturas e projetos educacionais, como a horta da escola, o projeto de reciclagem, entre outros.

Mas, como demonstram os resultados da pesquisa, a realidade concreta é bem diferente e tende a se intensificar, pois encontramos interferências externas (avaliações externas, IDEB, programas enviados pelo estado, como o Mais Estudo...) que os direcionam para a reiteração e legitimação de políticas influenciadas pelo capital num processo de busca pelo controle sobre a formação dos estudantes.

Vázquez (1977, p. 246) lembra que a práxis é multifacetada porque apresenta diversas características e níveis que interagem uns com os outros, ou seja, “Com relação a esses dois critérios niveladores, distinguimos, por um lado, a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea”.

A práxis reiterativa aproxima-se da atitude espontânea do sujeito, e a práxis transformadora (criadora), da ação reflexiva, contudo os tipos e níveis de práxis estão em constante relação entre si. Mas, comumente, a práxis transformadora parte da ação reflexiva do ator em relação à atividade realizada sobre o objeto, já a reiterativa ou imitativa tende a se desenvolver de forma espontânea. No entanto, o inverso também pode ocorrer (VÁZQUEZ, 1977).

Um exemplo disso é quando a atitude transformadora parte da reflexão sobre estruturas hegemônicas, perpetuadas e legitimadas para serem absolutas e incontestáveis, a fim de estabelecer um processo de consciência crítica que, normalmente, transforma, ao menos no plano ideal, a realidade vivenciada, ou quando a inércia reflexiva dá lugar à ação espontânea de reprodução dessas estruturas hegemônicas.

Percebemos em nossa pesquisa a predominância da práxis reiterativa em detrimento da práxis transformadora de forma bem nítida na relação dos sujeitos (docentes) com o objeto (prática docente), pois estes têm suas atitudes direcionadas como reprodutoras de políticas pré-determinadas a eles.

Encontramos atitudes, respostas que, aparentemente, conduzem para as considerarmos como conscientes, críticas e transformadoras, que estabelecem a possibilidade de uma prática docente transformadora; encontramos falas como a do professor “A”, que, quando perguntado sobre o que levou a Escola da Serra ao baixo resultado no IDEB de 2017, afirmou:

[...] o tipo de avaliação que não leva em consideração muitas coisas, né. Não leva em consideração a questão das condições de trabalho do professor, não leva em consideração a realidade da escola, a realidade dos nossos alunos, é meio que um exame padronizado, então isso vai refletir no resultado negativo. Porque, né, já veio um teste pronto que não leva em consideração vários fatores, e, conseqüentemente, isso, né, vai refletir no resultado (Professor A).

Essa consideração chamou-nos a atenção por estar em consonância com diversos autores que embasam a nossa pesquisa em relação ao instrumento do IDEB; também acreditamos que este não leva em consideração variáveis educacionais, sociais, psicológicas, estruturais, investimentos e, por isso, acaba por se tornar de fácil contestação quanto à validade de seus resultados.

Não temos a intenção de negar a necessidade de avaliar a educação. Compreendemos isso como parte do processo de democratização da escola e fundamental para a busca por uma educação de qualidade e para todos. No entanto, cabe ressaltar que as avaliações externas não contemplam o processo educativo como um todo, pauta-se no produto, entendido como o resultado do desempenho do aluno nas avaliações, “o que gera um grande distanciamento entre as políticas de avaliação externa e a realidade de cada escola” (CORRÊA, 2012, p. 84).

Mesmo que o professor A, aparentemente, tenha demonstrado um posicionamento crítico e consciente sobre o tema abordado, ele, em um outro momento, diz: “a partir do IDEB, nós vimos, nós podemos perceber que eles têm dificuldade, então, a partir dessas dificuldades, nós repensamos, refletimos e reelaboramos o nosso trabalho”. Essa afirmação confirma o que consideramos aqui como resultado de uma práxis reiterativa, que reproduz o contexto pré-estabelecido e não o transforma, pois, “na práxis imitativa, estreita-se o campo do imprevisível. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto no qual ele culmina” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

Considerações no sentido da práxis transformadora foram encontradas, em relação à mesma pergunta, quando o/a Professor F afirma: “Eu acho que não é só os professores, não é só o colégio, é todo o sistema...”, que acaba por criar as condições para que se dificulte o trabalho dentro das escolas públicas. Contudo, mais uma vez, o professor F se contradiz ao afirmar que o Programa Mais Estudo é bom: “Esse programa é um programa, quer dizer, a proposta é boa [...]” (Professor F), sem debater ou refletir sobre as suas condições e contradições.

Por meio das perguntas e respostas sobre as causas que levaram a escola ao baixo IDEB no ano de 2017 e quais as dificuldades os docentes têm para desenvolver o seu trabalho, nossa intenção era saber se os professores estavam atentos aos questionamentos sobre o próprio IDEB, se percebiam que esse indicador poderia estar direcionando-os aos rumos do não debate e a uma inércia crítica que comprometeria a própria consciência dos docentes em relação aos trabalhos desenvolvidos por eles e a qualidade destes.

Alertamos que esses docentes podem, como grande parte da sociedade, ter encarado esse índice como verdade absoluta, que os levou a uma reprodução em suas práxis cotidianas, e isso pode contribuir para a perpetuação de desigualdades históricas e não à transformação da sociedade. Pois

[...] a práxis imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma a lei que a rege. É uma práxis de segunda mão que não produz nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. Não cria; não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade em relação à práxis criadora. (VÁZQUEZ, 1977, p. 258)

Consideramos que desenvolver a prática docente com base numa práxis imitativa tende a reforçar os interesses do capital empresarial, voltado para educação, e pode apontar para uma inércia reflexiva em relação às possibilidades dialéticas e críticas de se debater o tema IDEB.

É importante perceber que existem forças (governo, mídia, empresários) que buscam massificar na consciência coletiva a ideia de que o IDEB reflete a qualidade da educação no nosso país, estado, cidade e escola.

Freitas, L. (2016, p. 137) afirma que “a avaliação tem sido colocada na base das propostas de reforma escolar e tem servido para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais”, que acabam por legitimar muitas vezes o próprio modelo, aceitando sem contestar essas políticas, e, assim, “essas propostas tendem a produzir um senso comum na sociedade a favor dessas formulações. Ingenuamente, adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes” (FREITAS, L., 2016, p. 142).

Como percebemos no percurso desta pesquisa, todo esse processo de avaliação que se apresenta como política nacional de gerenciamento da educação brasileira baseada na responsabilização estabelece-se como possibilidade de reconhecimento, quase que absoluto, pela sociedade e até em meio aos professores e gestores educacionais.



Mesmo diante dessas condições, muitas falas dos professores entrevistados estabelecem críticas e desconsideram a validade do IDEB enquanto único instrumento para se mensurar a qualidade da educação desenvolvida na Escola da Serra. Dessa forma, quando questionados sobre se o IDEB reflete a qualidade da educação desenvolvida na Escola da Serra, um deles respondeu:

Eu acho que não, primeiro porque eu acho que o IDEB, ele muda muito no decorrer dos anos. Então, por exemplo, existe uma prova, uma avaliação externa também, essa avaliação externa, ela tá vinculada ao MEC, então, se muda o governo, o MEC muda, se muda o MEC, muda também uma visão de como elabora, esse IDEB de agora foi elaborado por um governo, o IDEB passado, por outro governo, e como os políticos e os governos, eles se preocupam muito com índices positivos, me gera uma certa desconfiança sobre a real validade do IDEB, então esse é o primeiro motivo; o segundo motivo é que pegam alguns índices como índice de reprovação, eu trabalhei em outras escolas, e a questão de reprovação é uma questão que, infelizmente, varia, varia pelo perfil dos professores, a forma como eles encaram um conselho de classe, então eu acho que representa alguma realidade, o IDEB, mas não toda a realidade (Professor C).

Uma parte dessa resposta, em que o Professor C afirma “essa avaliação externa, ela tá vinculada ao MEC, então, se muda o governo, o MEC muda, se muda o MEC, muda também uma visão de como elabora”, chamou-nos a atenção por alertar para o uso político dos resultados do IDEB, que podem de alguma forma ser manipulados desde a fase inicial de sua construção pelo MEC, como em sua fala o professor critica.

De algum modo, o que estamos aqui tratando, como decorrência da pesquisa, revela o que em relação à gestão da educação nacional e do uso do IDEB assemelha-se a experiências negativas dessas políticas nos EUA, as quais vêm sendo divulgadas como consequências negativas em relação a essas políticas de responsabilização, e em que elas acabaram por influenciar enquanto práticas para se alcançarem apenas os resultados naquele país; experiência essa que “[...] levou os professores a gastar grande tempo em várias formas indesejáveis de preparar o estudante para responder os testes; levou ao aumento da manipulação e inflação das notas, bem como fraudes que conduziram a prisões” (KORETZ<sup>18</sup>, 2017 apud FREITAS, L., 2018, p. 90).

Ainda dentro desse contexto de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados negativos do IDEB, vale lembrar que, se estes são assim, a melhor forma para superar essa condição seria a formação continuada desses profissionais, contudo os educadores encontram dificuldades para continuar seus estudos.

---

<sup>18</sup> KORETZ, D. (2017). **The testing charade**: pretending to make schools better. Chicago: The University of Chicago Press.

[...] a gente não tem tido muito apoio não, do estado não, pra que, claro que o professor, individualmente, ele tá buscando; na escola que eu trabalho, os professores estão buscando se qualificar, os professores estão buscando se aperfeiçoar, mas não é oferecido muito, assim o professor, por exemplo, quando ele precisa se qualificar para fazer um mestrado, pra fazer um doutorado, não recebe apoio do estado. Ele está em busca da sua qualificação, muitas vezes, ele tem que se sacrificar para poder buscar essa formação (Professor A).

Esse questionamento não se resume ao professor A, outros professores alertam para a falta de apoio do Estado para os docentes continuarem seus estudos em cursos de Pós-Graduação.

[...] nós não recebemos, os professores, não temos cursos de qualificação, nós não, quando a gente consegue, por exemplo, eu, eu, fui aprovada no mestrado, nós não somos liberados pra nos qualificarmos, porque, assim, o professor, ele precisa se qualificar pra retornar para a escola e melhorar a qualidade do ensino, então daí a gente percebe que o estado não, ele não se preocupa com a formação do professor... (Professor D).

Outro docente lembra que a formação continuada é muito importante, e sabemos que é. Pensando nisso, surge uma contradição importante, pois os professores da Escola da Serra buscam essa formação constantemente e apresentam bom nível acadêmico, como lembra o Professor D para contestar o resultado do IDEB 2017.

Como eu falei anteriormente, a formação dos professores, nós temos professores que são muito bem qualificados, então não justifica a gente ter um IDEB tão baixo em 2017, uma escola que tem um quadro docente com professores tão qualificados e ficar em último lugar? Isso não tá batendo, né, não tem muito sentido. Há uma contradição (Professor D).

Essa contradição que o professor D ressalta tem a ver com o fato de que o IDEB avalia apenas as respostas dos estudantes nos testes e deixa de fora a possibilidade de avaliação mais global, que considere os diversos sujeitos do processo educativo e as diversas variáveis que poderiam, facilmente, ser lembradas em uma investigação mais profunda sobre a qualidade educacional, seja nacional ou estadual.

Horta Neto (2018) já alertava, antes mesmo de se criar o IDEB, para o fato de que essa obsessão por resultados, contudo, pode servir para elucidar o que ocorre hoje em dia com esse vazio de significados em torno dos resultados, que não conseguem trazer possibilidades reais de avanços no que se refere ao avanço da qualidade educacional.

Assiste-se nos anos 2000 no Brasil a uma busca por resultados, na maior parte das vezes, vazios de significado e conteúdo. “Resultados educacionais descolados dos processos que os engendraram não podem ser entendidos como algo que faça parte do processo educacional” (HORTA NETO, 2018, p. 51).

Corroborando o que afirma o pesquisador, diante das aproximações teóricas com as leituras e da prática social verificada na pesquisa de campo que realizamos, verificamos que existe uma supervalorização por parte da sociedade das avaliações cognitivas, e estas acabam sendo vistas como possibilidades de avaliação ampla da educação, contudo não passam de testes descontextualizados das múltiplas realidades vivenciadas pela educação nacional, estadual e municipal.

Completamos também com o que um dos entrevistados afirmou, de um modo que se torna interessante apresentar sua resposta de forma quase que integral, pois percebemos pela primeira vez um entrevistado questionar, de fato, o índice quando ele(a) responde que:

[...] o IDEB, ele não é um indicador pra mensurar a qualidade da educação, se a gente for observar de modo bem direto, ele mensura sim dados relativos à educação dentro daquilo que o MEC direciona como algo positivo, por exemplo: tem escolas, eu vou citar um exemplo da nossa escola, a nossa escola trabalha com inúmeros projetos educacionais, é, e projetos de inclusão da própria comunidade, e a participação, ela é efetiva, e são trabalhos belíssimos, mas que, para o IDEB, não são contados como indicador, então não é um aspecto positivo, esse é um aspecto que eu considero negativo do próprio IDEB da forma como é direcionado para as escolas, então, assim, não reflete, tá longe de refletir a qualidade da educação, mas assim, tá muito longe (Professor E).

Em sua resposta, ele reflete sobre o que o IDEB mensura em seus dados, alguns acreditam que é a qualidade da educação, mas o professor(a) acredita que se criam, apenas, alguns dados relativos à educação.

Essa reflexão coincide com o que acreditamos estar mais próximo da realidade concreta que, dialeticamente, constrói-se em torno desse tema, em que percebemos processos de controle da prática docente por meio de processos de responsabilização a partir do estabelecimento de metas e divulgação dos resultados para que se culpabilizem, ao menos, na comunidade escolar e na sociedade, professores e gestores e estes passem a tomar “providências” para alcançar tais metas. Parece ser, desse modo, o caminho mais fácil: atender as políticas pré-concebidas por gestores estaduais e municipais.

Percebemos que, por mais que professores tenham uma visão crítica, em alguns momentos, eles têm suas práticas docentes direcionadas pela pressão que se faz em torno do resultado do IDEB, como está ocorrendo na Escola da Serra. A respeito disso, continuamos lembrando algumas falas dos professores.

Outro professor (a) alertou para as diversas formas de se aprender ao afirmar: “sabemos que hoje tem vários tipos de inteligências, vários tipos de habilidades, que elas devem ser desenvolvidas, devem ser valorizadas, então nem todos os alunos, ele tem habilidade pra poder escrever pra colocar no papel aquilo que ele sabe [...]” (Professor G). A

fala desse professor chamou-nos a atenção por estar em consonância com parte da afirmação de outro docente, que faz a seguinte constatação: “a escola trabalha com inúmeros projetos educacionais, e projetos de inclusão da própria comunidade, e a participação, ela é efetiva, e são trabalhos belíssimos, mas que, para o IDEB, não são contados como indicador” (Professor E).

Essa resposta alerta-nos para a necessidade de se conhecer mais o que vem ocorrendo dentro das escolas, projetos, debates, formações, coisa que o IDEB não consegue mensurar com a atual estrutura de avaliação da qualidade da educação proposta.

Percebemos que existe uma relação de negação da prática social que se desenvolve dentro da escola, utilizando o IDEB para confirmar a reprodução dos modelos de avaliação positivistas, pautados na objetividade e possibilidade de generalização, sem observar os contextos específicos que envolvem cada realidade concreta que permeia nosso objeto e que são singulares e trazem a dinâmica de cada estado, região, local e escola.

Só depois de se observarem essas singularidades regionais, estaduais, locais e de cada escola é que se pode debater um sistema que venha a avaliar a qualidade educacional e até classificar as nossas escolas. Essa qualidade também foi campo de nossa investigação entre os professores da Escola da Serra, pois precisávamos conhecer a percepção ou conceito de qualidade de educação na visão dos profissionais entrevistados.

Foi nesse momento que percebemos uma visão contraditória de educação, pois consideramos que educação de qualidade, apesar de não nos enquadrarmos em conceitos rígidos e inflexíveis, é uma educação como processo de formação para a vida e para o trabalho, para a desalienação e a libertação, a princípio, no campo da consciência, das classes populares trabalhadoras de nossa comunidade, mas com o conhecimento das possibilidades de revolução. Como considera Mészáros (2008), em “a educação para além do capital”, em que

[...] sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente/*sujeito* político, que pensa, que age e que usa palavras como arma para transformar o mundo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 12)

Nesse sentido, consideramos que é por meio da educação e, sobretudo, da possibilidade de uma práxis revolucionária dentro dela que se podem estabelecer as bases, ao menos no campo intelectual subjetivo, para o processo de superação da exploração do capital e, por consequência, um processo de estabelecimento de uma sociedade comunista.

Essa práxis é a possibilidade de emancipação do trabalhador, pois, segundo Marx (1986 apud GENTILI; FRIGOTTO, 2009, p. 71), “a consciência de mudar as circunstâncias da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária”. Assim, reafirmamos que o caminho para a superação dessa sociedade de classes e de seus processos de exploração é a formação educacional e política para a revolução no campo da consciência e material.

Em nossas entrevistas, percebemos várias possibilidades de pensamentos em relação à educação de qualidade proferidos pelos docentes, o que nos possibilitou uma compreensão mais próxima e clara da visão destes em relação à qualidade educacional e, por consequência, pensar a possibilidade de suas práxis serem reiterativas e/ou transformadoras ao se pensar o processo avaliativo pelo qual são direcionados e até pressionados a aplicar com os estudantes.

É importante destacarmos que, pelas contribuições das falas dos professores, observam-se outras nuances sobre o que consideramos educação de qualidade, que aqui acreditamos ser uma formação para o trabalho material e intelectual sem dualidades, em que o educando participe conscientemente de um processo maior de transformação da sociedade e, sobretudo, do ser humano e sua existência.

Ficou bastante explícito que, para pensar um processo de avaliação mais efetivo, crítico e amplo, que possa, de fato, englobar a educação como uma dimensão relevante para a formação de seus sujeitos, faz-se necessário pensar a qualidade educacional, de forma a ampliar o campo de análises e incluir nuances hoje não consideradas pelo indicador IDEB, como: a formação dos professores, o modelo de contratação, a carga horária, as condições de trabalho, o público de educandos e suas condições de vida, as propostas pedagógicas da escola, entre diversas outras, para que se possa, de fato, avaliar amplamente esse processo tão importante que é a formação humana.

Como defende Mészáros (2008), essa formação educacional deve perpassar por todos os processos formativos da vida escolar e não escolar do estudante e do professor, tendo a educação como um processo de formação para a vida. Assim, fica evidente que educação de qualidade não pode ser medida por um instrumento que apenas objetiva linearmente apontar para o que o estudante consegue aprender ou não em sala de aula, usando para medir o ensino a aprendizagem por parâmetros que indicam limites ou impõem condições de aplicação.

É fácil constatar que o IDEB trata de um instrumento de classificação que, aprioristicamente, busca confirmar o que é necessário para a reprodução do *status quo*, colaborando para a desqualificação e negação do contexto escolar e de seus sujeitos. Contudo,

transformar essa realidade é papel do pensamento e sua construção crítica, que possibilita às gerações de estudantes tornar-se adultos, críticos e conscientes, que estabeleçam em sua práxis social uma relação de transformação no plano consciente e estejam prontos para a revolução no plano concreto.

Dentro dessa perspectiva de extrair, debater e compreender o que os docentes da Escola da Serra consideram como educação de qualidade e como essa educação poderia ser melhor avaliada, encontramos respostas diversas. Contudo, apesar de os/as professores/as usarem termos como formação integral, coletiva e para a transformação, encontramos muitas contradições nos entendimentos desse contexto de educação, que, a princípio, pareciam emergir de uma práxis transformadora, mas, na verdade concreta, representam uma postura reiterativa.

Quando se perguntou “O que você considera como uma educação de qualidade? Como você acha que poderia ser melhor avaliada essa qualidade da educação?”, uma das respostas foi: “Uma educação de qualidade, [...] prepara os nossos alunos para uma vida cidadã, para uma vida emancipada, pra que a gente prepare alunos questionadores, alunos críticos, [...]” (Professor A).

Os entrevistados afirmam que uma formação integral é “para a vida em sociedade”, para formar uma “pessoa melhor”, “formar cidadãos” ou tem que ter uma “estrutura mínima”, contudo consideramos que essa formação tem que ter como base a transformação da existência humana numa perspectiva omnilateral<sup>19</sup>.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem “a uma totalidade de capacidades produtivas”, “a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais” [...] retirados do “trabalhador que tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2010, p. 96 *apud* SANTOS, 2017, p. 68)

Enxergar a formação humana em sua plenitude é observar essa omnilateralidade como princípio de educação. Essa educação deve conduzir para a transformação e superação da condição de exploração da classe trabalhadora pelo capital.

Como acredita Oliveira, M. (2009, p. 199),

---

<sup>19</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois estes não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptações de pessoas, em um mundo de mudanças. E o objetivo da educação marxista é promover a mudança por meio do estabelecimento de uma consciência socialista e construir uma sociedade socialista. [...]

Então, a educação integral, enquanto concepção, consiste no investimento na formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, social, física, política, cultural, do trabalho e intelectual, dentro de um projeto coletivo de sociedade que compreenda os estudantes, a família, educadores e gestores e que tenha por fim a superação da exploração do capital (MANACORDA, 2010) não ficou contemplada como entendimento pelos docentes entrevistados.

Ao refletirmos sobre as respostas dos/das docentes de Escola da Serra, percebemos que existe um processo de pensamento contraditório com o que acreditamos ser uma formação de qualidade na concepção marxista<sup>20</sup>, que prevê a possibilidade de formação integral, intelectual e para o trabalho, sem antagonias entre esses dois, com o objetivo de superar a proposta conformista e reprodutora de educação a fim de formar para transformações essenciais e para além do capital.

Uma das funções primordiais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Em outras palavras, não se deve esperar dos mecanismos formais, federais e/ou estaduais de educação mudanças educacionais no sentido de formar uma sociedade para a transformação das condições estabelecidas pelo capital, a concepção de educação defendida pela sociedade capitalista é para a conformidade e não para a transformação.

Para que possamos pensar que transformação é necessária, qual a essência das transformações que nos elevariam ao conhecimento pleno de si e dos processos de produção e nos possibilitem de forma concreta atuar nesse sentido em nossa comunidade escolar, continuamos analisando a concepção de outro entrevistado, que responde: “uma educação de qualidade, pra mim, é quando o estudante, ele tem um desenvolvimento integral [...]” (Professor B). Contudo, ao continuar, afirma que essa educação seria para

---

<sup>20</sup> Formação de qualidade na concepção marxista está relacionada à formação humana histórico-social, política, material, intelectual, ou seja, formação integral/omnilateral (MANACORDA, 2010).

[...] que ele possa utilizar dos conhecimentos que ele adquire ali, que ele possa se tornar uma pessoa melhor, que ele possa ter uma visão mais crítica à sociedade, né, ter consciência do papel dele na sociedade [...]. Que lugar seria esse? O de subserviente ao capital hegemônico? Que papel seria esse? O de operário resiliente ao processo de exploração? (Professor B).

Observamos que as frases e palavras dos professores não nos remetem ao que consideramos uma formação integral, consciente, emancipadora, crítica. Contudo, encontramos resistência, compromisso e visão crítica em relação à qualidade da educação, apesar de não serem encontrados nas respostas dos docentes elementos que nos levem a crer que eles compreendem essa formação para a transformação e que suas falas estão distantes do que consideramos uma educação de qualidade social e voltada para a formação humana integral.

Como, por exemplo, os pesquisadores marxistas Frigotto e Gentili (2000) afirmam que uma escola que se estabeleça como possibilidade de emancipação humana e social na perspectiva socialista e democrática deve se firmar como projeto “no plano teórico, político, filosófico e ético, em que a perspectiva é a de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral...” (FRIGOTTO; GENTILI, 2000, p. 203), o que sugere uma proposta socialista.

Apesar de não explicitamente, percebemos uma forte tendência dos entrevistados para uma concepção de educação para a formação positivista, que se estabelece dentro das possibilidades determinadas pelo capital e não tem a condição de transformação da vida dos estudantes nem tampouco da sociedade em que vivem.

Contudo, cabe-nos refletir sobre as consequências das avaliações externas, em especial, por conta do indicador IDEB, que se tornou na escola um instrumento que, por vários motivos, tem sido fonte de debates e discussões, além de reforçar práticas e preocupações, entre os docentes, que atenuam ainda mais as concepções de educação com vistas a atender os interesses do capital e para a perpetuação harmônica das relações de exploração que só se atenuam ao longo da história.

Ressaltamos que esses profissionais fazem parte de uma estrutura capitalista e neoliberal, que passam por problemas do cotidiano docente, especialmente nas escolas públicas, como os diminutos recursos tecnológicos, as deficientes estruturas das instituições de educação, a falta de incentivo à formação continuada, as jornadas exacerbadas de trabalho. Todas essas condições objetivas refletem na dificuldade de parar, pensar, debater, refletir criticamente e decidir coletivamente, o que contribui



para reforçar possibilidades de práticas reprodutoras em detrimento de uma práxis transformadora.

#### **4.2 Práxis reprodutora ou reiterativa e a relação com o IDEB e Prática Docente**

Constatou-se a partir da análise dos dados obtidos no estudo que, apesar de os docentes da Escola da Serra referirem pautar sua práxis docente em atividades de cunho educativo, ético e de responsabilidade com suas demandas institucionais, eles ainda demonstram certas vicissitudes quanto a uma consciência coletiva, muitas vezes, deturpada/massificada pela mídia, por políticas públicas e também pela própria comunidade escolar, que creditam ao IDEB o papel de um indicador “modelo” a ser seguido.

Esse contexto contribui para reproduzir uma busca incansável por resultados quantitativos pelas escolas, o que contribui para que se reproduzam contradições estabelecidas na sociedade, fomentando relações e vivências que se materializam por meio de práticas docentes sucumbidas por políticas estaduais internalizadas na escola.

Os achados relatados no parágrafo supracitado explicitaram depois da nossa análise que os docentes indicaram uma preocupação com o resultado do IDEB, mas não houve por parte destes um debate mais aprofundado sobre o tema, principalmente no que concerne à compreensão do papel político que esse indicador carrega acerca do ensino, da docência e da própria escola; a avaliação dessa circunstância sugere que, pelo tratamento dado pelos docentes aos resultados do IDEB, eles acabam realizando um processo associado à práxis reiterativa.

Nesse contexto, Vázquez (1977) explica que a práxis reiterativa, reprodutora ou repetitiva é aquela que reproduz o que já está estabelecido como lei, como regra, ou seja, não há a possibilidade de um espaço para a criação nem para transformação, ao contrário, conserva-se o que está previamente estabelecido, legitima-se e consolida-se o poder hegemônico do período histórico ao qual a escola esteja associada.

Desse modo, compreendemos que os docentes orientados por uma práxis reiterativa (nesse formato oculto do conceito) podem influenciar na construção de um ambiente determinado pedagogicamente por diretrizes de políticas hegemônicas, que também definem o quadro de instrumentos reguladores da avaliação externa e, por consequência, do IDEB. Destarte, esse formato pedagógico instituído é o que vem contribuindo para a consolidação de metas quantitativas, a serem alcançadas pela Escola da Serra. Afinal, estamos vivenciando ao

longo dos últimos anos (especialmente a partir de 2017) um direcionamento para alcançar as metas do IDEB, as quais a escola aceita e reproduz em sua prática social diária, maquiadas de políticas de Estado (Bahia), que se dizem preocupadas com os avanços qualitativos do ensino.

Nesse contexto, analisamos nesta subseção como os instrumentos de avaliação externa e o resultado do IDEB, quando consumidos sem uma reflexão crítica, podem contribuir para implicações negativas sobre a prática docente na Escola da Serra. Todavia, é preciso reforçar que o lugar de forças de transformação - práxis revolucionária (a escola) - tem servido de apoio à predominância da reprodução da práxis reiterativa, reforçando políticas influenciadas pelo capital, como nos exemplos citados: as avaliações externas e o indicador criado a partir delas, o IDEB.

Além disso, esta subseção busca refletir também sobre o objetivo geral do nosso estudo, que se propôs a “analisar as implicações do resultado do IDEB em 2017 na prática docente na Escola da Serra”. Para tanto, aqui analisamos os dados da pesquisa, especialmente, por meio de apontamentos feitos por Freitas, L. (2014; 2016 e 2018), que interpretam como o processo de padronização e classificação baseado no IDEB tem pressionado/responsabilizado professores e gestores escolares pelos maus resultados de suas escolas, tendo como objetivo final em seus meandros a privatização da educação pública brasileira. As contribuições do referido autor e demais pesquisadores que debatem acerca dessa temática possibilitam o aprofundamento das análises e o confronto com os achados a partir das análises das entrevistas.

Quanto ao processo de privatização, buscamos compreender a discussão a partir do entendimento e/ou desconhecimento dos entrevistados sobre o assunto, o que, no decorrer da análise, será ou não revelado/constatado: a existência de uma práxis reprodutora por meio da prática docente da Escola da Serra.

Ressaltamos que, assim como em outras ocasiões, Freitas, L. (2016, 138) lembra que “a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios”. Posto isso, debruçamo-nos em entender como criar práticas educativas de transformação de tais processos já iniciados com a terceirização de serviços nas escolas e tentativas de privatização.

Com o intuito de tentar responder tal questionamento, alertamos que, para alcançar patamares de revolução, uma das possibilidades para tal conquista está na produção de conhecimentos que combatam no campo teórico a desinformação, esta que tem sido o

principal instrumento dos reformadores para que se subestime o potencial da educação pública, alegando que é privatizando as escolas que estas serão de qualidade.

Diante dos questionamentos apresentados aqui, especialmente os relacionados à possibilidade de privatização da educação pública, promovemos duas questões que serviram para compreender melhor a visão do professor em relação a esse tema, que vem se aproximando da realidade docente e da escola desde a divulgação da Portaria nº 770/2019 (ANEXO C), que sugere em suas entrelinhas a necessidade da privatização de escolas estaduais em alguns municípios baianos.

Desse modo, as questões referidas acima são tratadas no roteiro de entrevista, a 13 (treze) e a 14 (quatorze), a saber, respectivamente: “Você acha que existe alguma possibilidade de privatização da educação pública por parte do Estado?” e “Você conhece a portaria que discutiu a possibilidade de privatização dos setores administrativos de algumas escolas no estado? O que você acha disso, concorda, discorda ou outra opinião?”.

Constatou-se diante dos resultados obtidos através das referidas questões que as respostas dos docentes seguem uma linha de negação/desconhecimento em relação ao conteúdo integral da proposta de privatização apresentada na Portaria nº 770/2019 por meio de uma tentativa do governo estadual. Contudo, todos os entrevistados são incisivos ao afirmarem que são contra o processo de privatização e legitimam a importância da escola pública gratuita e de qualidade, conforme observado nas seguintes falas:

[...] os tempos são tão diferentes que eu não duvido de nada, eu ficaria muito triste e acho que seria um absurdo sem tamanho colocarem na iniciativa privada algo tão essencial e que o estado deve prover aos cidadãos que é a educação (Professor C).

Eu creio que sim porque a gente já ouviu, já teve boatos da terceirização da administração da escola, né? (Professor D).

Já tá ocorrendo, né? Se a gente for observar, algumas escolas já partem pra isso. De modo legalizado ainda assim formal, eu desconheço, eu, enquanto professor, desconheço, mas, se nós formos analisar de maneira histórica, o estado, ele quer se eximir da responsabilidade de fracasso e uma das formas que alguns gestores, alguns entes políticos acreditam que esse fracasso, ele pode ser colocado pra iniciativa privada... (Professor E).

Eu acredito que não (Professor F).

Como pode ser observado nas falas dos professores C, D, E e F, estes são contrários à privatização das escolas preconizada pela Portaria nº 770/2019, por isso destacamos seus posicionamentos, por considerarmos importante demonstrar que esses professores seguem uma linha de observação e de constatação sobre o que consideramos ser a finalidade da agenda neoliberal de privatização para a educação; explicitada na Bahia por meio da referida portaria

ora citada, que “torna público o interesse do Estado em publicizar as atividades/serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das UEE da Bahia, contemplando as regiões dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna” (BAHIA, 2019), sem que houvesse sequer uma escuta da comunidade escolar.

Entretanto, movimentos contrários a essa portaria foram realizados por organizações coletivas, como sindicatos, universidades, pesquisadores, mídia, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar; tal ato conseguiu freá-la. Ressaltamos que essa ação serviu para o posicionamento de alguns setores representativos da educação pública e de professores, bem como um alerta para outras possíveis estratégias, por parte de setores governamentais vinculados à educação, no sentido de continuidade desse processo de privatização que está em curso no Brasil desde a década de 1980, com a aprovação das políticas neoliberais para a educação na América Latina.

Contrapondo esse desmonte na educação pública da Bahia, a Associação dos Docentes da UESB (ADUSB) posicionou-se por meio de uma nota publicada em 24 de setembro de 2019, em que fez duras críticas à Portaria nº 770/2019 e ao seu caráter precarizador da educação, admitindo os riscos que tal portaria poderia trazer, enquanto instrumento e instituição da privatização como modelo em nosso Estado, não apenas para o ensino médio, mas também para o ensino superior.

Na ocasião, a professora Iracema Lima, coordenadora do Grupo de Políticas Educacionais da ADUSB (GTPE), foi enfática ao afirmar que o governo estadual, ao editar a Portaria nº 770/2019, “evidencia o seu descompromisso com a educação pública da população baiana. Como expresso no documento do governo, nesse momento, será uma ação piloto com perspectiva de expansão aos demais municípios baianos e, por que não, à educação superior”. Lima defende ainda que o movimento docente “deve se organizar e fazer a resistência para que políticas desta natureza não precarizem ainda mais as relações trabalhistas e sucateiem ainda mais a educação pública dos filhos e filhas da classe trabalhadora baiana” (ADUSB, 2019).

Outras instituições<sup>21</sup> também criticaram a portaria e seus efeitos para a educação baiana, mas o que nos chamou a atenção foi o fato de um assunto em destaque em todo o Estado ser, em parte, desconhecido pelos entrevistados, que demonstraram em suas falas o distanciamento de uma crítica sobre um assunto tão polêmico, próximo a eles e que os afetaria diretamente: a privatização da educação pública; conforme pode-se observar na fala do

---

<sup>21</sup> APLB, UESC, UNEB.

Professor B, que, ao ser questionado sobre o assunto da privatização proposto pela portaria, reagiu: “Possibilidade?”; e segue, “Rapaz..., eu nem saberia responder isso, eu acho bem complexo, mas, tá mais pra não, viu”. Nota-se na fala do professor B a sensação de desconhecimento do tema, pois ele inicia sua resposta com uma nova pergunta e, no fim, complementa afirmando que estaria mais pra não.

Essa desatenção alertou-nos para as dificuldades dos profissionais de educação, mesmo os mais informados, em conseguir acompanhar os processos políticos que marcam a nova agenda para a educação; tal fato talvez se explique pela sobrecarga de trabalho desses docentes, que, em muitos casos, têm cargas horárias excessivas, são cobrados para atingirem determinadas metas, que, em muitas vezes, são inalcançáveis dentro das condições concretas disponíveis pra a educação pública atual. Freitas, L. (2018, p. 125) alerta que “uma tese é hegemônica quando é facilmente aceita e justificada, sem muitos esforços, fazendo convergir para si o apoio da mídia, empresários, políticos, acadêmicos e educadores”.

Essa situação de privatização não se materializa como realidade concreta na Escola da Serra, contudo o não conhecimento ou o conhecimento superficial sobre o assunto contribui para a reiteração dessas propostas na práxis diária dentro da escola; uma vez que não debatemos tais situações nem criticamos a ponto de fazer chegar nosso descontentamento à comunidade escolar e aos gestores estaduais, o que transparece ser uma situação “aceita” pela classe, como se evidencia na fala do Professor F, ao ser categórico, “Eu não acredito”.

Consideramos estar em curso um processo que visa controlar a educação e os recursos financeiros destinados a ela, como uma forma de ampliar os lucros, além da tentativa de controlar a formação da sociedade, seus valores e suas crenças por meio de uma educação que valoriza em primeiro lugar a competitividade dentro e fora da escola, como uma estratégia de formação humana. Dessa forma, “não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações” (FREITAS, L., 2018, p. 125).

Ressalta-se aqui a importância de os professores estarem atentos a tais retrocessos em curso em nosso país e, especialmente, em nosso estado, com o intuito de formar resistência e lutar ativamente contra a consolidação da agenda empresarial na educação, produzindo, divulgando e debatendo conhecimentos que possibilitem a toda a comunidade escolar o desvelamento dos reais interesses dos reformadores da educação.

Destacamos que outro aspecto importante de nossa pesquisa foi refletir se existe um processo de responsabilização, por parte do Estado, para pressionar os docentes da Escola da Serra a mudarem sua intervenção sobre a prática social da escola.

Todavia, dados da pesquisa apontam para um processo de autorresponsabilização apontada pelos professores, gerada a partir de processos, como a pressão para seguir estratégias do estado a fim de “otimizar” os resultados dos estudantes nas avaliações; um exemplo é a realização da prova SABE, a aceitação sem debate do Programa Mais Estudo (Portaria nº 007/2019) e a instituição da aprovação automática expressa na Portaria nº 6562/2016. Todas essas ações, além da divulgação dos resultados de suas avaliações, têm estimulado a competitividade entre as próprias escolas da rede.

Conforme se observa na fala da professora A, que, ao ser questionada sobre se sentir responsável pelo resultado do IDEB de 2017, afirmou: “sim, porque nós somos cobrados para que nossos alunos, muitas vezes, até pressionados, para que nossos alunos realizem as atividades, para que os nossos alunos tenham um bom desempenho nessas atividades, nos sentimos sim, eu me sinto culpada, cobrada” (Professora A).

Reafirmamos aqui, no entanto, que essa responsabilização não vem explícita, mas surge por meio da publicação do edital nº 007/2019, que abre vagas de monitoria para que estudantes “auxiliem” os professores a desenvolverem o seu trabalho; estes, por sua vez, agora, têm que aplicar as provas de sondagem que simulam a Prova Brasil como forma de preparar os estudantes para obter notas melhores e elevar o resultado do IDEB; outro momento importante que denota essa responsabilização dos professores é visto na Portaria nº 6562/2016, na qual há possibilidades de aprovação facilitada, e, “se nada der certo”, ainda temos a Portaria nº 770/2019 e a possibilidade de privatização da escolas.

Depreendem-se dessas normativas maneiras de poder pressionar o professor, controlar as ações que são realizadas na/pela escola e de determinar quais práticas docentes devem ser estabelecidas; como acontece de forma mascarada, em alguns momentos, é quase imperceptível pelos professores esse processo de tentar controlar sua práxis. Todavia, quando o professor detém uma reflexão crítica e consciente sobre as políticas de responsabilização que expõem as redes educacionais em nosso estado, tais fatos ficam evidenciados. Desse modo, corroboramos Freitas, L. (2018, p. 79), que trata dos possíveis caminhos a que estamos sendo direcionados e da expressão dessa responsabilização do professor nesse processo, como cita o autor acerca do Projeto de Lei (PL) nº 7420/06 (intitulado Lei de Responsabilidade Educacional) que tramita no congresso desde 2006.

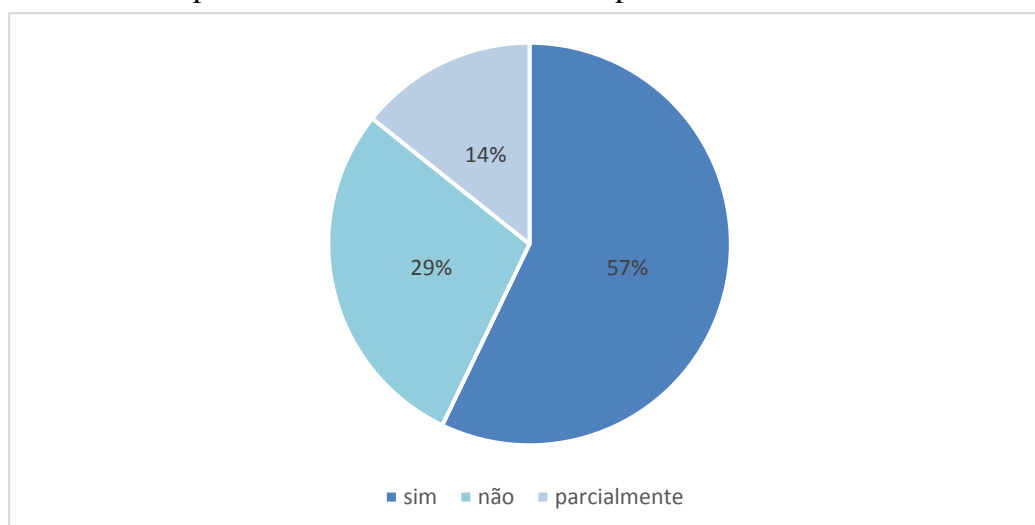
Nesse sentido, nota-se que o fato de existirem metas e leis de responsabilização (muitas vezes, apoiadas pela mídia) institui uma pressão progressiva sobre os gestores, que, por conseguinte, veem-se obrigados a recorrerem a empresas de consultoria, criando uma lógica equivocada de que a solução para a melhoria dos índices das escolas é justamente privatizá-las; assim, reproduzem internamente os mecanismos de pressão sobre os gestores intermediários, professores e estudantes. Freitas, L. (2011, s/p) afirma que

A atual lei de responsabilidade educacional brasileira, para alguns, poderá ter a função de criar as condições para que os estados possam produzir legislação específica que fiscalize a obtenção de metas pelas escolas e permita sua associação a consequências (bônus ou demissão, privatização etc.).

Para além de tudo que observamos até agora, quer seja referente às condições de responsabilização, quer seja sobre a falta de consciência crítica dos processos privatizadores que se impõem à educação brasileira e baiana, constatamos por meio do presente estudo que os processos ora apresentados têm determinado novas práticas docentes, especialmente no que concerne ao estabelecimento de metas para o IDEB por parte dos docentes da Escola da Serra.

Tal argumento é sustentado pelos dados que obtivemos ao questionarmos os professores entrevistados acerca da relação do IDEB sobre sua prática docente. Nesse sentido, fomos categóricos ao perguntarmos em nosso roteiro de entrevista: “O IDEB impactou no seu trabalho como gestora e/ou professor(a)?” a) Sim; b) Não; c) Parcialmente. Os resultados obtidos desse questionamento podem ser vistos no Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1** – Distribuição do percentual de professores(as) e/ou gestores(as) que relataram o impacto ou não do IDEB sobre sua prática docente.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Esses resultados apontam para um processo de regulação das práticas docentes após o resultado do IDEB em 2017, visto que a maioria dos docentes entrevistados, cerca de 57% (n=4), indicaram ter modificado sua prática em função do resultado do IDEB, seguida de 14% (n=1) que indicaram ter modificado parcialmente, e apenas 29% (n=2) dos entrevistados indicaram não terem modificado sua prática docente em função do resultado do IDEB.

Entre o percentual dos docentes que afirmaram terem mudado a sua prática docente, destacamos a seguinte fala: “Sim, porque, de qualquer forma, é o reflexo do nosso trabalho” (Professor G). A fala do professor G permite-nos inferir que existe um processo de influência dos resultados em sua docência, uma vez que ele segue afirmando a influência do IDEB no seu fazer pedagógico, mesmo depois de justificar diversas “causas” para o resultado do IDEB obtido pela escola em 2017, conforme se confere abaixo:

Impactou bastante sim esse resultado do IDEB, porque fica parecendo que a gente não tá cumprindo com o nosso trabalho direito, e nós estamos sim, cada um de nós fazendo o máximo que podemos. A gente faz muito esforço pra fazer o melhor pelos nossos alunos, mas a gente sabe que, quando ele já chega com algumas deficiências, é difícil que ele tenha um avanço igual a um aluno que teve uma excelente educação desde o princípio (Professor G).

Outra fala importante que destacamos é proferida pelo professor D, o único que indicou que o IDEB impactou parcialmente sobre sua prática docente; ele afirma: “parcialmente, assim, é lógico que a gente fica em uma situação constrangedora quando fica sabendo que nós fomos à escola com a pior nota, né, do IDEB” (Professor D). Essa fala do professor D inquietou-nos por trazer uma nova questão sobre as implicações da responsabilização sobre o professor, que está associada ao sentimento de derrota, fracasso, frustração e desmotivação; ainda que, no prosseguimento de sua entrevista, o docente venha a afirmar “[...] mas, ao mesmo tempo, a gente percebe que esses dados não refletem a nossa realidade porque a nossa escola tem professores muito bons...” (Professor D). O que se depreende da fala do professor D é a reiteração atribuída por ele ao IDEB, é a de ser um indicador de mudança em suas formas de se comportar, sentir e atuar.

Entre os professores que indicaram não ter havido impacto do IDEB em seu trabalho docente, destacamos a fala da Professora B, que afirma: “Não, assim, necessariamente, impactou, quando a gente vê o resultado, a gente fica assim, um pouco desmotivada, mas, depois, por outro lado, como professora, eu sou consciente que eu faço o melhor que eu posso”. A fala da professora B denota um ensaio de uma consciência reflexiva, em que o professor não deve culpar-se pelo resultado de um exame pontual, talvez possa refletir, discutir e debater, mas não se responsabilizar. Contudo, a professora não deixa de afirmar que



houve uma certa insatisfação, quando diz: “então, mexe um pouquinho com o sentimento, mas não chegou a impactar no trabalho” (Professora B). A fala da professora B remete-nos novamente à discussão de que esse resultado tem impactado nos profissionais de educação, principalmente, nos da “Escola da Serra”.

Por outro lado, o único entrevistado que demonstrou não ter tido preocupação com o IDEB da escola foi o Professor F, que, ao ser questionado se o resultado impactou no seu trabalho, afirmou: “Não, acredito que não. Porque nós procuramos trabalhar, a gente faz o que não pode, né, a gente tá sempre correndo atrás mesmo sabendo que não tem aquele material, aquela coisa toda, você procura trabalhar da sua maneira, dar o melhor de você” (Professor F).

Contudo, não podemos deixar de destacar que o professor F não apresenta argumentos contestadores e/ou críticos em relação ao IDEB, além disso, ele afirma que “a gente tá sempre correndo atrás”, por esse motivo, ficamos com a dúvida: seria “correr” atrás talvez de um resultado melhor?!

As narrativas ora aqui analisadas respondem a um dos nossos principais objetivos da pesquisa: “analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na Escola da Serra.” Com isso, depreende-se das falas dos professores da Escola da Serra uma mudança nas suas práticas docentes a partir do resultado do IDEB em 2017, que gerou um ambiente de replanejamentos a partir do resultado.

Ressaltamos que foi observada dos dados levantados a disposição de uma prática docente reiterativa e/ou reprodutora de projetos hegemônicos de sociedade, haja vista que acreditar nesse indicador como “absoluto” e mudar a sua práxis docente por conta disso “gera consequências negativas extremas ao fechar o caminho a uma verdadeira criação. [...] principalmente na práxis social revolucionária e na artística [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 250). Essa perspectiva de práxis apresentada na Escola da Serra chamou-nos a atenção e nos fez buscar debatê-la para, quem sabe, superá-la.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão foi o fato da importância atribuída pelos professores da Escola da Serra às avaliações externas, ainda que não percebessem, pois a maioria citou diversos fatores para o “fracasso” dos estudantes, sem que se debatesse de fato o indicador quando se questionou: na sua opinião, quais os obstáculos podem ser responsáveis pelo resultado negativo do IDEB 2017? Ouvimos respostas como:

[...] primeiro, a avaliação respondida pelos alunos, os alunos não respondem essa avaliação com a preocupação de demonstrar o que eles sabem de fato por ser uma avaliação que eles não recebem uma nota, então eles não têm a preocupação de demonstrar o que eles sabem de fato... (Professor B).

[...] o primeiro fator que eu acho é que o IDEB do ensino médio, ele acaba ficando muito condicionado a uma formação básica das séries anteriores, então, quando o aluno chega no ensino médio, ele já traz qualidades ou deficiências do ensino fundamental, então, muitas vezes, no ensino médio, nós não conseguimos, a escola não consegue resgatar, digamos, talvez resgatar não, melhorar o desempenho desse aluno no sentido de aprendizagem e também a própria cultura dele, de não se esforçar com os estudos, então eu acho que um primeiro fator é esse seu do que as questões culturais do município influenciam muito a forma como a educação é vista, o nível social, o nível de dedicação ali, dos pais, acompanhamento, uma série de fatores (Professor D).

As falas dos professores B e D tornaram-se emblemáticas para nossa pesquisa, primeiro, porque transferem responsabilidades do Estado para os alunos, suas condições sociais e até culturais, o que reflete uma emergente contradição, diante do contexto de transformação da escola; segundo, porque não abre para o debate sobre as causas de tal “fracasso”, que provém de variados fatores (investimentos limitados, provas padronizadas que não atendem as diversidades nacionais e/ou um indicador que não consegue de fato mensurar a qualidade da educação por não tratar das suas especificidades). Contudo, nenhum dos professores entrevistados trouxe em suas falas a percepção de que

A complexidade do processo educativo não pode ser reduzida a alguns produtos que podem ser mensuráveis ou visíveis, e que servem para fornecer resultados significativos por meio de testes padronizados. Essas medidas tornam a perspectiva da qualidade educacional limitada, por não considerar outros fatores além do desempenho estudantil. Possuem, portanto, um caráter reducionista. (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015, p. 479)

Esse caráter reducionista de avaliar a educação e culpabilizar estudantes e professores tem ganhado espaço, por meio do discursos massificados de meritocracia, de competitividade, de falta de compromisso, e serve para encobrir as verdadeiras causas das dificuldades da educação pública e responsabilizar quem, na verdade, é vítima. Frigotto (2009, p. 78) alerta que:

O grito do apagão educacional reitera, e deforma cada vez mais sônica, uma cultura de violência societária que culpa a vítima por sua desgraça. O analfabeto, o sem-terra, o subempregado, o não qualificado, o não empregador ou não empregável assim são porque não souberam adquirir o “capital humano”, “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão-de-obra qualificada para o crescimento acelerado.

Corroborando o que afirma Frigotto (2009), verificamos que, muitas vezes, as vítimas (professores e estudantes) acabam se culpando, ao acreditarem no indicador IDEB.

Alertamos mais uma vez para o fato de o IDEB não conseguir mensurar a qualidade da educação, quer seja por não atender às especificidades e diversidades da educação nacional ao avaliá-la, quer seja pelo seu papel de dependência dos interesses empresariais. Por esse

motivo, ele deve ser revisto enquanto índice posto como absoluto, uma vez que não o é. Todavia, o que notamos é que, mesmo assim, o IDEB tem tido papel fundamental nas discussões e afirmações de novas práticas docentes na Escola da Serra.

Ao fazermos a pergunta “O IDEB tem sido utilizado para refletir/discutir/debater as ações pedagógicas da escola?”, os entrevistados responderam, em sua maioria, corroborando o que se observa na fala do professor A: “Nós utilizamos sim, né, toda vez que a gente tem um resultado, a gente tenta, a partir daquele resultado, criar novas estratégias pra ir melhorando o nosso trabalho, a gente usa como um referencial, que a gente usa para melhorarmos o nosso trabalho” (Professor A). A professora B reforça categoricamente que sim e complementa: “nós paramos, refletimos e planejamos, levando em conta o resultado do IDEB” (Professor B).

Essas falas apontam para o que Vázquez (1977) compreende como uma prática reiterativa, que, em nossa pesquisa, destaca-se como prática presente e crescente entre educadores da Escola da Serra, especialmente, após o resultado do IDEB 2017, quando passaram, em sua maioria, a reconsiderar sua prática, utilizando esse instrumento para debater e orientar novas perspectivas de formação.

Esse posicionamento acaba influenciando práticas que valorizam avaliações objetivas e descartam as subjetivas, elevam o valor da competitividade em detrimento da cooperação, diminuem a valorização da diversidade e das variadas formas de ensinar e aprender, favorecem a padronização e, entre outras implicações, subjagam o ser humano em favor do capital.

Continuando nessa linha de análise das implicações do resultado do IDEB 2017 sobre a prática docente dos professores da Escola da Serra, constatamos ainda nas falas dos professores, bem como em seus gestos e sentimentos durante a entrevista, uma das principais implicações que os índices do IDEB, pautados na responsabilização dos docentes, vêm ocasionando e sobre as quais ainda há discussões incipientes em pesquisas sobre o tema: o despertar de sentimentos de responsabilização e culpabilidade nos docentes.

Quando se questionou “Como você se sentiu ao receber o resultado do IDEB 2017, em que a escola foi considerada a pior do NTE 22?”, o Professor C respondeu: “a gente fica com uma tristeza. [...] pesa um pouco esse fardo de ser a escola com o pior índice”. Essa fala corrobora a de outro professor, que afirmou que

[...] é uma sensação de, eu não digo de derrota, mas é uma sensação frustrante porque a gente trabalhou de modo efetivo, a gente caiu pra cima, nós desenvolvemos inúmeros projetos, algumas disciplinas dentro do contexto da educação da regional,

elas têm assim um indicador elevado, então, assim, quando a gente recebe isso, a gente fica se perguntando: mas por quê? É aí que entra aquele primeiro questionamento. Os indicadores, eles não refletem a realidade de cada escola, e é frustrante você fazer um trabalho bacana, você saber que tá legal e ser avaliado de maneira contrária (Professor D).

Conforme demonstramos com a análise das falas dos professores, o resultado negativo do IDEB afetou direta ou indiretamente o sentimento de impotência, fracasso dos docentes da Escola da Serra, na qual muitos se sentiram culpados, responsabilizados e “fracassados”. Esse tipo de situação pode gerar diferentes problemas psicológicos, baixa autoestima dos profissionais, elevação do stress e a ansiedade, diminuição da sua capacidade criativa, além de gerar a sensação de fracasso, retirando a responsabilidade do estado sobre a qualidade educacional e,

Ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza o estado aumenta as estratégias de controle, utilizando como mecanismos regulatórios a elaboração de indicadores de desempenho e avaliação de resultados com incentivo à competitividade entre as instituições escolares circunscrevendo, desta forma, a atuação dos sujeitos escolares à racionalidade mercantil. (ISOBE; REZENDE; VALENTE, 2018, p. 209).

Nesse contexto, os resultados do nosso estudo apontam para uma relação próxima entre a pressão sobre o professor e a sensação de fracasso relatada por eles, conforme observado na seguinte fala: “é uma sensação de, eu não digo de derrota, mas é uma sensação frustrante” (Professor D). Assim, os direcionamentos dados pelo Estado da Bahia quanto à sua desresponsabilização por meio da prova SABE, do Programa Mais Estudo, acabam por trazerem a ideia de que o estado está trabalhando para melhorar a qualidade, no entanto são meros processos de treinamento dos estudantes para responderem provas, como também notado e apontado nas pesquisas de Freitas, L. (2018).

Dessa forma, destacamos que o Estado (Bahia) tem levado para o interior da Escola da Serra e também a outras escolas estaduais processos de responsabilização progressiva sobre os professores (prova disso é a inserção de ações como o Mais Estudo, Prova Sabe e também a “Aprovação Automática”) que nelas atuam. Esses processos têm provocado novas práticas docentes direcionadas por uma práxis reiterativa, pautada na reprodução da lei proposta previamente, o que não favorece a reflexão dos docentes sobre sua própria práxis social para que possam construir um ambiente transformador.

Entre essas práticas docentes influenciadas pelo controle das avaliações externas e o resultado do IDEB da Escola da Serra em 2017, temos o aumento no uso de avaliações objetivas (fechadas) pelos professores, além de outros pontos cruciais nesse processo, como: a falta de reflexão sobre as questões políticas que regem a educação, em especial a estadual

(conforme visto nas falas acerca da Portaria nº 770/2017), as preocupações com a melhoria dos resultados do IDEB, o planejamento com base no resultado desse índice, a aprovação automática de alunos reprovados em até três disciplinas através do que estabelece a Portaria nº 6562/2016 e as possibilidades de aprovação facilitada apresentada por ela.

Esses resultados (relacionados à pressão da avaliação, à intervenção crescente do estado na educação, ao excesso de responsabilidades incluídas à docência) geram novas preocupações no professor, que já vive com carga horária elevada, novas atividades curriculares, como aplicação de provas e simulados enviados pela Secretaria Estadual de Educação, entre outros, e terminam por reduzir o tempo e a capacidade reflexiva do professor sobre a sua prática; esta, por sua vez, acaba sendo subordinada às políticas em vez de refletir acerca delas e/ou contestá-las.

Uma nova atitude sobre essa realidade concreta faz-se necessária e tem que começar com uma mudança de postura, não por parte do Estado (que busca culpados para a sua dificuldade em debater sem apontar os déficits da qualidade na educação) nem por parte do empresariado (a quem interessa responsabilizar os professores e gestores para que se possa privatizar a educação nacional), mas pelos docentes que estudaram e se formaram e precisam ter autonomia sobre o seu trabalho.

Essa mudança deve ser no sentido da autovalorização do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância, do discernimento dos interesses do capital e da contestação científica do uso do IDEB enquanto instrumento a serviço de interesses capitalistas sobre a educação nacional. Dessa forma, abriremos um novo debate público, político, científico e social sobre o caminho para se chegar a uma educação de qualidade social, que eleve o desenvolvimento humano de nossos estudantes e da sociedade.

Diante dos dados apresentados nesta sessão, reafirmamos o papel que as avaliações externas e o resultado/meta do IDEB têm sobre o controle da educação na Bahia, seja por meio de Portarias e/ou editais, que acabam sendo replicados nas escolas pelos docentes, que desenvolvem em sua prática social uma práxis reiterativa, conforme podemos notar no caso da Escola da Serra; tal fato promove um ambiente reprodutor de políticas hegemônicas e de sociedade que contribuem para a perpetuação das desigualdades propostas pelo modelo econômico atual em detrimento da contribuição para a superação dele.

## CONSIDERAÇÕES

A decisão pela realização do presente estudo surgiu de uma diversidade de ideias que acompanham a minha trajetória docente, contudo, sem dúvidas, o objeto ora aqui tratado destacou-se das demais, principalmente por se tratar de uma temática que, há muito tempo, já deveria ter sido superada, que é a inserção de avaliações externas e o uso do IDEB como parâmetro qualificável de ensino. Foi justamente dessa ambiguidade entre o que está posto e o que deveria ter sido superado que emergiu esta pesquisa, intitulada “O IDEB da Bahia e o ensino médio público estadual: implicações sobre a prática docente”.

Nossa pesquisa buscou responder a pergunta: que implicações o resultado do IDEB 2017 da Escola da Serra trouxe para a prática docente? Esta pergunta foi respondida a partir da pesquisa científica, com a utilização de uma pesquisa de campo exploratória, por meio do método do Materialismo Histórico e Dialético, dando materialidade às análises, fundamentando-se em teóricos e pesquisadores do campo marxista, buscando as devidas respostas aos objetivos propostos que nos orientaram para analisar o processo de implementação de políticas neoliberais sobre a educação nacional, estadual e local. Assim, procedeu-se à análise do IDEB, que tem sido utilizado para responsabilização e vem pressionando professores a novas práxis que atendam aos interesses empresariais da educação, e das implicações dessa classificação e responsabilização sobre a prática dos docentes da Escola da Serra.

Para tanto, também traçamos objetivos específicos, quais sejam, “compreender o processo de implementação de políticas de avaliação por parte de órgãos de gerenciamento da educação no Brasil e no Estado da Bahia; sistematizar dados sobre a evolução do IDEB da Bahia e da Escola da Serra nos 10 primeiros anos de sua implementação; analisar as políticas educacionais baianas relacionadas à promoção das avaliações externas e suas implicações para a Escola da Serra e para seus(as) docentes e analisar as implicações do resultado do IDEB 2017 na prática docente na “Escola da Serra”.

As respostas à questão da pesquisa e seus objetivos foram potencializadas a partir da definição das categorias tanto de método quanto de conteúdos, com destaque para a categoria práxis e suas vertentes transformadoras, e/ou reiterativas, relacionadas com as principais categorias de conteúdos que permearam esta pesquisa; podemos citar a avaliação externa e o IDEB e a Prática Docente, dentre outras, em resposta aos desafios de análise propostos na investigação.

Consideramos que a avaliação externa e o IDEB vêm sendo utilizados como instrumentos modificadores e/ou reforçadores de práticas docentes reiterativas, que se mostram reprodutoras das políticas de Estado que são orientadas para a perpetuação das desigualdades históricas de nosso país e não para a transformação destas.

Para alcançar a resposta e/ou novos questionamentos à pergunta da pesquisa e seus objetivos, construímos um caminho histórico, social e político dos interesses do capital neoliberal sobre a educação e de como esses interesses vêm se consolidando por meio de políticas de avaliação externa e construção de indicadores que classificam e responsabilizam profissionais de educação que estão no “chão da escola” fazendo acontecer a formação de nossos estudantes em sua práxis diária.

Entendemos que essa práxis dos docentes pode ser transformadora, crítica e consciente e/ou reiterativa, repetitiva e reprodutora dos interesses do capitalismo.

Nosso primeiro objetivo foi respondido na seção dois; estabelecemos um paralelo entre avanço do neoliberalismo e as políticas de avaliação implementadas no Brasil e na Bahia e destacamos o papel do movimento “Todos Pela Educação”, que fomenta um discurso empresarial sobre a qualidade da educação e apoia o estabelecimento de metas e a responsabilização através delas.

Gostaríamos de deixar claro aqui em nossas considerações que somos a favor de que se avalie a educação, contudo contestamos a forma como se avalia, se responsabiliza quem está na ponta desse processo (o professor e gestor escolar) e criticamos a não verificação das diversas outras variáveis que não são consideradas na possibilidade de se mensurar de forma mais global, como as condições sociais às quais as escolas estão expostas, os reduzidos recursos oferecidos à escola, as condições de formação continuada disponibilizada aos docentes, o reduzido quadro de profissionais nas escolas, a priorização de duas disciplinas em detrimento das outras, além de diversas outras questões sociais, pedagógicas e políticas que não são consideradas ao se classificar por meio do IDEB.

Consideramos que é importante avaliar a qualidade da educação das escolas públicas e saber se são de baixa ou de elevada qualidade, contudo desprezar as condições concretas nas quais estão submersas é, no mínimo, irresponsável. Além disso, consideramos desnecessária a divulgação dos resultados como incentivo à competitividade entre as escolas e redes de educação, pois, além de não elevar a qualidade da educação, ela pode causar frustrações e o sentimento de impotência entre os educadores e educandos.

Depois da aproximação com o tema, também consideramos que, para se avaliar uma escola ou uma rede educacional, é necessário observar nuances que têm sido desprezadas no atual modelo de avaliação, como as condições de vida dos professores e alunos, o ambiente (estrutura) escolar, a forma de contratação dos docentes, o número de alunos em sala de aula e os materiais disponíveis a eles, o questionamento sobre se os professores são ou não incentivados à formação continuada, entre diversas outras variáveis que podem influenciar direta ou indiretamente no resultado da avaliação, que não deve ser apenas objetiva como vem sendo realizada, mas com olhares para as subjetividades que imperam quando tratamos de educar pessoas para a vida e para o trabalho. Acreditamos que todas essas questões devem ser levadas em consideração antes de se responsabilizar e/ou bonificar uma classe, seja de gestores ou professores, pelos resultados do IDEB.

Seguimos respondendo ao objetivo dois demonstrando os dados do IDEB, organizando-os e debatendo-os. Dessa forma, podemos afirmar que esses dados são utilizados para legitimar o fracasso da educação pública, contudo não se debate a educação privada nesse sentido, mesmo que ela não alcance as metas estabelecidas, como demonstramos que não tem alcançado.

O terceiro objetivo possibilitou-nos conhecer como se deram os esforços da Bahia, na promoção de políticas públicas educacionais voltadas para superar o resultado visto como negativo, sem debatê-los, sem questioná-los. Também nos possibilitou conhecer os mecanismos que vêm trazendo para dentro da escola Programas de Educação que determinam novas práticas docentes.

Percebemos que esses programas estaduais, *mais estudo* (que prioriza as disciplinas de português e matemática), a *prova sabe* (que simula a prova do ENEM e estimula atividades objetivas na escola), a Portaria nº 6562/2016 (que facilita a aprovação dos estudantes) e a Portaria nº 770/2019 (que tentou privatizar setores administrativos de escolas de estaduais), estão conectados e em sintonia. E visam apenas alcançar resultados objetivos, numéricos, superficiais na formação dos estudantes a fim de que estes respondam de forma passiva provas sem questioná-las, criando um ambiente passivo ao objetivo final dessa intervenção do capital – a privatização.

Essas portarias publicadas no Estado intervieram na Escola da Serra e seu corpo docente, impulsionam processos reiterativos, repetitivos e acabam por determinar novas práticas, que atendem aos interesses de classes hegemônicas, meramente, econômicos.



Essas reformas estruturais e/ou tentativa delas vêm se tornando frequentes e ganhando espaço entre agentes públicos baianos que determinam os rumos políticos de nossa educação. Percebendo esses processos de “encorajamento do mercado”, buscamos produzir essa pesquisa como fonte de debate e encorajamento de classe a fim de que se busque estabelecer um novo debate sobre a avaliação do ensino, debate este que seja pautado na ciência de valor social em defesa da humanidade e não a serviço do capital, que seja, realmente, para emancipação da escola pública, transformadora e revolucionária, crítica e reflexiva e não fonte de legitimação de políticas neoliberais.

Para isso, nossas respostas ao objeto pesquisado embasaram-se na pesquisa teórica e em leituras de pesquisadores e autores marxistas que possibilitaram a compreensão do movimento dialético entre o todo e as partes na busca pela essência oculta ou explícita que determina a realidade concreta no qual o nosso objeto está imerso.

Em nossas respostas, consideramos que a expansão da agenda neoliberal na educação vem acontecendo e estabelecendo seus interesses de controle sobre nossas escolas. Isso é percebido nas políticas de responsabilização, nas propostas de padronização e avaliação do ensino, na precarização do trabalho docente, na agenda de terceirização da contratação de profissionais de educação e na tentativa de privatização dos setores administrativos das escolas que o governo estadual da Bahia tentou estabelecer através da Portaria nº 753, de 30 de agosto de 2019.

Verificamos que ainda é preciso haver consciência coletiva que direcione os docentes a um trabalho transformador, crítico e consciente, que negue a intervenção do capital sobre a formação humana e a educação. Infelizmente, não detectamos este trabalho entre os docentes entrevistados.

Também percebemos que o resultado do IDEB 2017 influenciou e pressionou os docentes da Escola da Serra a práticas docentes reprodutoras dos interesses do capital que formam estudantes para responderem provas e não para, conscientemente, criticá-las, estabelecendo a conexão entre elas e a sua realidade.

Alcançando o nosso objetivo geral e a própria pergunta da pesquisa, foram verificadas importantes implicações na prática docente dos professores entrevistados que representam uma práxis reprodutora, demonstrada nas diversas atitudes, comportamentos e práticas dos docentes após o resultado do IDEB 2017 na Escola da Serra, quais sejam: a supervalorização do IDEB enquanto indicador que classifica as escolas brasileiras e acaba por definir a “escola de elevada qualidade” e a “escola de baixa qualidade” e a busca por culpados pela obtenção

do resultado visto como negativo, que, em nossas pesquisas, são os professores e gestores, apontados pelo Estado como principais responsáveis pelo baixo resultado no IDEB. Já os docentes entrevistados apontam para o desinteresse do aluno em responder com seriedade a Prova Brasil, a questão social e cultural e as “deficiências” educacionais de outros ciclos escolares, fatos que não se sustentam senão por um processo de práxis reiterativa eminente em suas consciências.

Existe também a ideia de que esse resultado é absoluto e irrefutável, detectada pela supervalorização desse indicador por parte dos professores, pois repensaram suas práticas, passaram a produzir e aplicar mais provas objetivas.

Houve o replanejamento, por parte dos professores, das atividades de práticas docentes depois de 2017, percebido nas diversas falas dos entrevistados, que afirmam “ter mudado a sua prática” após receberem um resultado negativo desse ano, o que os fez passar a debater sobre suas ações nas reuniões e planejamento. Esse movimento demonstra a dimensão que tomou a classificação da escola em último lugar em seu Núcleo Territorial de Educação (NTE).

Quanto ao processo de ressignificação da prática docente na escola, que passa a ser pautada na possibilidade de sair desse último lugar, vimos, como alertaram os docentes, o aumento do uso de provas objetivas em detrimento de outras formas de atividades avaliativas, justamente, para treinar os estudantes para responderem as avaliações externas; a reafirmação de propostas estaduais sem um debate maior sobre estas, como ocorreu com o programa *mais estudo* e os sentimentos de frustrações expressados pelos docentes por conta do resultado do IDEB. Todas essas situações foram detectadas como implicações causadas após o ano de 2017; professores e professoras passaram a lutar pela possibilidade de emergência da escola dentro desse contexto e não a criticá-lo enquanto processo que não consegue mensurar a qualidade da educação na escola.

Salientamos que essa supervalorização do IDEB que se apresenta na Escola da Serra é também compartilhada por classes políticas, empresariais, mídias, além da própria comunidade escolar, o que pressiona ainda mais os docentes, não apenas de nossa escola, mas das escolas de todo o país.

Nosso trabalho buscou apresentar como se deu a construção desse indicador como absoluto na consciência coletiva da nação brasileira, os interesses por detrás dessa construção, e chegamos à conclusão preliminar de que tudo isso faz parte de um plano maior do capital

para controlar de forma legitimada a formação do cidadão em nosso país, estabelecendo a competitividade e as metas como práxis dentro das escolas públicas.

Destacamos que os interesses do capitalismo pelo controle da educação extrapola a busca por ampliar lucros com os investimentos privados na área. Esses possíveis valores representam pouco perto das novas possibilidades de controle sobre o pensamento e formação de nossa sociedade com base em valores econômicos em detrimento dos humanos e na formação para a subserviência resiliente ao capital.

Consideramos que, a partir deste estudo, torna-se possível estabelecer uma conexão entre o resultado do IDEB 2017, as políticas estaduais para superá-lo e as propostas empresariais para a educação, com as mudanças nas práticas docentes dentro da Escola da Serra.

Posto isso, não podemos deixar de pensar um novo cenário para a educação na referida escola, que, além de ser objeto de nosso estudo, agora passará a ser área de atuação de nossa pesquisa, a qual será apresentada aos docentes da escola de forma a convidá-los a uma nova reflexão sobre suas práticas e sobre a influência do IDEB nestas.

Também consideramos que é necessário que os professores das mais diversas “Escolas da Serra” espalhadas pela Bahia e pelo Brasil fortaleçam-se no conhecimento crítico acerca das políticas públicas que hoje influenciam e, até mesmo, determinam suas práticas docentes para buscar uma formação que não sirva ao mercado, mas que o debata e, quem sabe, transforme-o.

Concluimos que a avaliação da qualidade da educação não pode ser de responsabilidade apenas do estado, que essa avaliação não pode ser definida por este sem pensar as suas particularidades, sem que se pense e se reflita sobre as condições diversas em que as escolas estão imersas, e que não pode ser desconsiderado o todo que envolve o processo educativo, de formação intelectual, social e para a vida, sobretudo, para transformar positivamente as condições de existência humana. Dessa forma, faz-se mais do que necessário ouvir a classe trabalhadora da educação, investir na formação continuada desses profissionais e respeitar a autonomia dos docentes para planejar e exercer suas práticas docentes. Esperamos que estas caminhem para a transformação da sociedade e não para a perpetuação de desigualdades historicamente construídas.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Entrevista com Theresa Adrião (Unicamp) - "A privatização da escola pública" - Série "Conquistas em Risco"**. ANPED, 18 de Abril de 2016. Site: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco>

ALMEIDA, P. A. de; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UESB (ADUSB). Rui Costa inicia privatização da educação básica na Bahia. **ADUSB**, 2019. Disponível em: <<http://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=10093&pslug=#.YSGaGYhKjIU>> Acesso em: 20 abr. 2020.

BAHIA. Edital nº 7 de 2 de setembro de 2019. Regulamenta o Programa Mais Estudo. **Diário Oficial do Estado**, Secretaria de Educação Estado da Bahia, Salvador, BA, 7 set. 2019, Ano 104, nº 22.847. p. 15-17.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE). **Site institucional**. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/sistema-de-avaliacao-baiano-da-educacao-sabe>> Acesso em: 05 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 770 de 10 de setembro de 2019. Torna público o interesse do Estado em “publicizar” as atividades/serviços de suporte administrativo e operacional, no âmbito das Unidades Escolares Estaduais dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna. **Diário Oficial do Estado**, Secretaria de Educação Estado da Bahia, Salvador, BA, 10 set. 2019, Ano 104, nº 22.846.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 6.562/2016**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Disponível em: <[http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PORTARIA-DE-AVALIACAO\\_-1.pdf](http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PORTARIA-DE-AVALIACAO_-1.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 753 de 30 de agosto de 2019. **Diário Oficial do Estado**, Secretaria de Educação Estado da Bahia, Salvador, BA, 30 ago. 2019, Ano 103, nº 22.731.

BRASIL, Senado. **Proposta que institui em lei a aplicação do Ideb pode ser votada na terça**. Agência Senado, ATUALIZADO EM 23/03/2018 - 16h08, acesso em: 13.10.2021.[https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/noticias-1/externas/2018/03/proposta-que-institui-em-lei-a-aplicacao-do-ideb-pode-ser-votada-naterca#:~:text=O%20Ideb%20C3%A9%20um%20C3%ADndice,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(Saeb\)](https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/noticias-1/externas/2018/03/proposta-que-institui-em-lei-a-aplicacao-do-ideb-pode-ser-votada-naterca#:~:text=O%20Ideb%20C3%A9%20um%20C3%ADndice,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(Saeb)).

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 725-751, 2005.

BARRUCO, G. C. da C. **Do Consenso Keynesiano ao Pós-Consenso de Washington**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED SUL**, 10., 2014, Florianópolis.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. In: BLASIS, E.; GUEDES, P. M. (Orgs). **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) > Acesso em: 18 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Conheça o IDEB. Apresentação. **Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> > Acesso em: 22 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, L. A. S. **A Crise da Ideologia Keynesiana**. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2017, p. 352.

CARDOSO, F. L. L. A influência do relatório Beveridge nas origens do Welfare State (1942 – 1950). **Revista Todavia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jul., p. 39-53, 2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. 1. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHIRINEA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CIAVATTA F., M. A. O trabalho como princípio educativo - uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Tese (Doutorado em Educação) – Pontífice Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 117-150, set. 1991. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ln/a/NQGgCHRgSX9ZJ3yZ3wtP85H/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 10 ago. 2021.

CORRÊA, T. R. S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso, 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: INEP, 2007. (Série documental. Textos para discussão, 26).

FIDALGO, F. **A formação profissional negociada França e Brasil, anos 90**. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**, Brasília, v. 97, n. 247, pp. 534-551, 2016.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de responsabilidade educacional?** ComCiência [online]. 2011, n.132, pp. 0-0. ISSN 1519-7654.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GARCIA, M. F. Teoria e prática pedagógica: uma interlocução com categorias do Materialismo Histórico Dialético. In: **Colóquio do Museu Pedagógico**, 11., 2011. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2011.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. p. 47-69, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO, São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: 2000.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso: Simulacro e impressão na reforma educacional do neoliberalismo**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. Educação e Exclusão. **Le Monde Diplomatique Brasil**, Brasília, 04 maio 2009. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/educacao-e-exclusao/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018.

IOSEBE, R. M. R.; REZENDE, V. M.; VALENTE, L. de F. O influxo das políticas de avaliação sobre o trabalho docente. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.22, p.208-220, jan./abr. 2018.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 19, n.63, pp. 105-125, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/qfvGxrH5fhVFSxYmgHPdQyS/?lang=pt>> Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. 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. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 55-92.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista** [online], Curitiba, v. 34, n. 71, 2018.

MARX, K. Contribuição À Crítica da Economia Política. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política.** Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MELO, V. P. da S. **Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás.** 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. rev. ampli. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

\_\_\_\_\_, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MOURA JÚNIOR, A. A. **Investimento Estrangeiro direto no Brasil (1990-2002): aspectos sócio políticos.** 2010. 310f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. A atuação dos países desenvolvidos e dos organismos internacionais e a construção do consentimento político na disseminação da agenda da globalização. In: ALMEIDA, J. R. M.; SANTOS, J. D. F. dos (Orgs.) **Estado políticas públicas e capitalismo: múltiplas interpretações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

NETTO, Paulo J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** São Carlos: UFSCar, 2018. p. 11-15.

OLIVEIRA, M. S. de. Algumas considerações sobre a educação concebida por Karl Marx. **Revista Educere et Educare**, Cascável, PR, v, 4 n. 8, p. 199-212, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, R. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 1, p. 27-37, jan/abr., 2001.

PAZ, F. M. O Ideb e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **Omnia Humanas**, Adamantina, SP, v. 3, n. 1, 2010, p. 7-30, 2009.

PINO, D. M. Política Educacional, Emprego e Exclusão Social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** Colección Grupos de Trabajo de CLACSO, São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022125/5pino.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.



SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação básica: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVEIRA, M. C. da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 50-66, 2009.

SOUZA, G. C.; SOARES, C. L. B.; MEDEIROS, R. L. Uma discussão acerca do estado de Bem-Estar social e a teoria do estado Keynesiano. **Revista Caribeña de Ciências Sociales**, Espanha, jun., 2019. Disponível em: < <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/06/bem-estar-social.html> > Acesso em: 06 maio 2020.

TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Papyrus, 2002.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.. **Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira.** RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017.

## ANEXOS

### Anexo A: Questionário entrevista semiestruturada

Pesquisa: “O IDEB da Bahia em 2017, suas Consequências para o Ensino Médio Público Estadual e seus reflexos num Colégio Estadual”

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Gênero:

Cor:

Cargo:

Efetivo ou contrato:

Tempo de ensino:                      na escola:

Formação:

Pós graduação:

Disciplinas que lecionou na escola:

1. Na sua opinião, quais os obstáculos podem ser responsáveis pelo resultado negativo do IDEB 2017?
2. Quais as principais dificuldades você encontra para desenvolver o seu trabalho?
3. O IDEB impactou no seu trabalho como gestora e/ou professor(a)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Justifique:

04. Na sua opinião, o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) consegue expressar a qualidade da educação desenvolvida na “Escola da Serra”?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Justifique:

05. O IDEB tem sido utilizado para refletir/discutir/debater as ações pedagógicas da escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Justifique:

06. Quais as tensões/dificuldades existentes na realização da PB na escola?

07. Como você se sentiu ao receber o resultado do IDEB 2017 em que a escola foi considerada a pior do NTE 22?

08. Você mudou algo na sua prática docente depois desse resultado?

- a) Não
- b) Sim, contudo muito pouco.
- c) Sim, mudei muito.

09. Você se sente culpado(a), responsabilizado(a), pelo estado, pelo resultado negativo do IDEB 2017?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Justifique:

10. Como você classifica o apoio do estado a você professor ou gestor quanto a busca por melhorias na qualidade do ensino sua escola?

- a) péssima
- b) regular
- c) boa
- d) ótima
- e) Excelente

Justifique:

11. Como você avaliaria o programa mais ensino, em relação a ajuda na melhoria da qualidade da educação na escola?

12. Você acha que o estudante pode desenvolver o papel de mediador das atividades passadas pelo professor?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Justifique:

13. Você acha que existe alguma possibilidade de privatização da educação pública por parte do Estado?

14. Você conhece a portaria que discutiu a possibilidade de privatização dos setores administrativos de algumas escolas no estado? O que você acha disso, concorda, discorda ou outra opinião?

15. O que você considera como uma educação de qualidade? Como você acha que poderia ser melhor avaliada essa qualidade da educação?

**Anexo B: Edital mais estudo n° 03/2020****EDITAL N° 03/2020**

ESTABELECE CRITÉRIOS PARA INSCRIÇÃO E SELEÇÃO DE ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DO ESTADO DA BAHIA, PARA ATUAREM COMO MONITORES NOS COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA OU MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E/OU DA 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DAS UNIDADES ESCOLARES.

O Secretário da Educação do Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais, torna público, por meio do presente Edital, as inscrições para as Unidades Escolares participarem do processo seletivo de estudantes da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica para atuação no Projeto +Estudo, conforme especificado nos itens a seguir:

**1. DOS OBJETIVOS**

- 1.1 Oferecer atividade de apoio à aprendizagem escolar, desenvolvida pelo(a) estudante monitor(a) em Língua Portuguesa ou Matemática;
- 1.2 Estimular a participação dos(as) estudantes no processo educacional;
- 1.3 Despertar no(a) estudante o desejo pela prática docente, por meio de atividades de natureza pedagógica;
- 1.4 Criar condições para o exercício solidário e parceiro, por meio da interação entre os(as) estudantes;
- 1.5 Contribuir com práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem, considerando a efetividade do diálogo entre os pares;
- 1.6 Favorecer a cooperação entre docentes e estudantes, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem;
- 1.7 Ampliar o período de permanência dos(as) estudantes na escola.

**2. DOS CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO**

**São requisitos essenciais para o(a) estudante participar no Projeto +Estudo:**

- 2.1 Estar regularmente matriculado (a) na Unidade Escolar em que irá realizar a monitoria e em turno oposto ao desenvolvimento das atividades do Projeto +Estudo;
- 2.2 Ter obtido aproveitamento, no componente curricular no qual pleiteia a monitoria, no ano anterior, com média igual ou superior a 8,0 (oito) na disciplina que pretende atuar como monitor;
- 2.3 Ter o nome na lista de pré-habilitado divulgado pela SEC-BA no Portal da Educação ([www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br));
- 2.4 Possuir Cadastro de Pessoa Física - CPF devidamente regularizado;

- 2.5 Dispor de 8 (oito) horas semanais livres, de acordo com o calendário definido pela coordenação escolar;
- 2.6 Não estar atuando em outra monitoria.

### 3. DAS VAGAS

- 3.1 Ficam abertas 10.000 (dez mil) vagas distribuídas nos 27 Núcleos Territoriais de Educação - NTE;
- 3.2 As vagas por unidade escolar\NTE serão disponibilizadas no portal da SEC após análise do resultado final de desempenho/2019 na Rede Estadual de Ensino;
- 3.3 As vagas não preenchidas pela unidade escolar serão remanejadas de acordo com a necessidade.

### 4. DA ADESÃO

- 4.1 As Unidades Escolares interessadas em participar do Projeto deverão preencher o formulário de adesão disponibilizado pela SEC-BA no Portal da Educação ([www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br));
- 4.2 Caberá à Unidade Escolar mobilizar e registrar, em documento próprio, os professores e/ ou articuladores de área ou articuladores do ProEI - Programa de Educação Integral, de cada componente curricular, que atuarão como supervisores dos estudantes interessados em atuar como monitores e enviar por meio do ambiente virtual de aprendizagem ([www.ava.educacao.ba.gov.br](http://www.ava.educacao.ba.gov.br));
- 4.3 Caberá à Unidade Escolar instituir a Comissão de Seleção que deverá ser formada por 3 (três) membros da equipe gestora, indicados pelo(a) diretor(a) e composta pelo(a) próprio(a) diretor(a), um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) professor(a) do componente curricular, devendo ser enviada por meio do ambiente virtual de aprendizagem ([www.ava.educacao.ba.gov.br](http://www.ava.educacao.ba.gov.br));
- 4.4 As inscrições serão realizadas no período de 27 de fevereiro a 04 de março de 2020, por meio do Portal da Secretaria Estadual do Estado da Bahia ([www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br)).

### 5. DA SELEÇÃO

- 5.1 A seleção dos(as) estudantes que atuarão como monitores(as) acontecerá em cada Unidade Escolar que aderir ao Projeto +Estudo e será coordenada pela Comissão de Seleção;
- 5.2 A seleção dos estudantes será constituída da média obtida pelo (a) estudante no resultado final do ano de 2019, referente ao componente curricular ao qual pleiteia a monitoria, desde que seja igual ou superior a 8,0 (oito);
  - 5.2.1 Serão selecionados os estudantes que possuírem as maiores notas no componente curricular ao qual pleiteia a monitoria;
  - 5.2.2 A seleção terá validade de 3 (três) meses, contados da data da divulgação do resultado definitivo;
  - 5.2.3 A relação dos estudantes selecionados deverá ser encaminhada à

Secretaria do dia 02 a 06 de março de 2020;

5.3 Em caso de empate, será considerado (a) apto(a) o(a) estudante com:

- a) Que tenha atuado como monitor no Projeto no ano de 2019;
- b) maior nota no componente curricular de seu pleito para monitoria;
- c) maior nota global no período de avaliação e com maior idade;

5.4 O(a) professor(a) supervisor(a) do componente curricular pretendido será vinculado aos/às estudantes candidatos(as) à monitoria, no ato da inscrição;

5.5 O resultado do processo de seleção será divulgado, por ordem de classificação decrescente,

na própria Unidade Escolar e informado à Superintendência de Políticas para Educação Básica

- SUPED/DIRAP para os trâmites legais, tendo em vista o auxílio monitoria.

## 6. DOS RECURSOS

6.1 O(a) candidato(a) monitor(a), por meio do(a) Professor(a) Supervisor(a) ao qual está vinculado, poderá apresentar recurso, na Secretaria da própria Unidade Escolar, no prazo de 24 horas do resultado da Seleção, no horário de funcionamento da Unidade Escolar;

6.2 O Formulário para Interposição de Recursos deverá ser devidamente preenchido e assinado pelo (a) Professor(a) Supervisor(a) responsável e pelo(a) candidato(a) ou representante legal, na hipótese de menor de 18 anos, para envio à Comissão de Seleção de Monitores da respectiva Unidade Escolar (Anexo III);

6.3 A Comissão de Seleção de Monitores de cada Unidade Escolar constitui a última instância para recurso, sendo soberana em suas decisões, razão pela qual não caberão recursos adicionais;

6.4 Não será analisado o recurso:

- a) Sem assinatura do(a) Professor(a) Supervisor(a), do(a) requerente ou, na hipótese de menor de 18 anos, do(a) seu(sua) responsável legal;
- b) Sem os dados solicitados no Formulário de Interposição de Recursos (Anexo III);
- c) Que não apresente justificativa;
- d) Enviados através do correio eletrônico (e-mail);
- e) Entregue fora do prazo.

6.5 A Comissão de Seleção de Monitores decidirá no prazo de 1 (um) dia útil, contado da data de recepção do recurso.

## 7. DAS ATRIBUIÇÕES DO(A) MONITOR(A)

7.1 Participar com o(a) docente no desenvolvimento das atividades didáticas, tais como: planejamento de aulas práticas, aplicação de exercícios e trabalhos escolares;

7.2 Auxiliar os(as) estudantes na realização de atividades práticas ou experimentais, desde que seja compatível com o seu grau de conhecimento;

7.3 Cumprir as horas semanais de monitoria, conforme exigências deste Edital e de acordo com o calendário pré-determinado pelo(a) coordenador(a)

pedagógico(a);

7.4 Cooperar no atendimento e orientações aos(às) colegas estudantes, visando sua integração nas atividades da Unidade Escolar;

7.5 Desenvolver com assiduidade e respeito aos prazos previstos, as atividades propostas no Plano de Atividade de Monitoria, elaborado juntamente com o(a) professor(a) supervisor(a), Articulador(a) de Área ou Articulador(a) do ProEI;

7.6 Apresentar relatório mensal;

7.7 Apresentar a relação dos estudantes que participaram das aulas de monitoria a cada mês.

## 8. DAS ATRIBUIÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) SUPERVISOR(A), ARTICULADOR(A) DE ÁREA OU ARTICULADOR DO PROEI RESPONSÁVEL

8.1 Planejar as atividades do Plano de Monitoria, juntamente com o(a) monitor(a);

8.2 Construir um Plano de Monitoria a partir do Plano do Componente Curricular para o período de atendimento aos estudantes;

8.3 Orientar e acompanhar o(a) monitor(a) no desempenho das atividades previstas no Plano de Trabalho, apresentando-o para as respectivas turmas no início e no decorrer das atividades;

8.4 Capacitar o(a) monitor(a) no uso de metodologias adequadas à aprendizagem dos(as) estudantes;

8.5 Viabilizar o aprofundamento dos conhecimentos do(a) monitor(a) quanto ao conteúdo do componente curricular;

8.6 Promover, quinzenalmente, reuniões nos horários correspondentes às Atividades Complementares (AC) para troca de experiência entre professor(a) do componente curricular e monitor(a);

8.7 Avaliar, continuamente, o desempenho do(a) monitor(a), por meio de critérios previamente estabelecidos e de ciência do(a) monitor(a);

8.8 Acompanhar o desempenho dos(as) estudantes nos componentes curriculares Língua Portuguesa ou Matemática, identificando qualquer tipo de interferência que possa prejudicar o(a) monitor(a) no seu desenvolvimento escolar, a fim de evitar comprometimento em seu processo de aprendizagem;

8.9 Acompanhar a elaboração dos relatórios mensais;

8.10 Encaminhar a frequência mensal do(a) monitor (a) e relatórios parciais e finais à Comissão de Seleção de Monitores.

## 9. DA DOCUMENTAÇÃO

9.1 O(a) Professor(a) Supervisor(a) do componente curricular ficará responsável por entregar à Comissão da Seleção de Monitores(as) os documentos a seguir: Termo de Compromisso preenchido e assinado pelo(a) candidato(a) e o(a) Responsável Legal (Anexo I); Autorização dos Responsáveis, preenchida e assinada, na hipótese de estudante menor de 18 anos (Anexo II).

9.2 Os documentos utilizados no ato da seleção deverão ser arquivados na



Unidade Escolar e apresentados à SEC, caso solicitado.

#### 10. DO REGIME E VIGÊNCIA DA MONITORIA

10.1 O(a) monitor(a) selecionado(a) prestará as atividades de monitoria sem vínculo empregatício, pelo prazo de 3 (três) meses, e em regime de 8 (oito) horas semanais de monitoria, sendo 3 (três) horas semanais para cada turma e 2 (duas) horas de planejamento pedagógico;

10.2 A organização da carga horária do(a) monitor(a) às atividades para as quais foi selecionado(a) será informada pela coordenação pedagógica, considerando a disponibilidade de turno do(a) selecionado(a) e a necessidade de tempo de dedicação exigido para a atividade;

10.3 Fica terminantemente proibido a atividade de monitoria realizada em sala de aula com o professor regente do componente curricular;

10.4 As atividades programadas para o(a) monitor(a) não poderão estar sobrepostas ao horário de aula em que esteja matriculado(a);

10.4.1 Os estudantes da Educação Integral em Tempo Integral exercerão a atividade de monitoria conforme documento de orientação pedagógica para operacionalização do programa nas unidades de Tempo Integral;

10.5 Ao final da monitoria, a Unidade Escolar, por meio do(a) seu(sua) diretor(a), emitirá uma declaração (certificado) para a(o) monitor(a) como reconhecimento de sua participação no processo de aprendizagem.

#### 11. DA DISPENSA DO MONITOR

11.1 O descumprimento dos itens 7.3 e 7.5 ocasionará o afastamento imediato do monitor do Projeto +Estudo, com a suspensão do auxílio monitoria;

11.2 O(a) Professor(a) Supervisor(a) deverá apresentar relatório com a comprovação do descumprimento dos itens 7.3 e 7.5;

11.3 O(a) estudante monitor(a) poderá solicitar o desligamento do Projeto +Estudo, a qualquer tempo, através de requerimento escrito dirigido ao Professor(a) Supervisor(a) do componente curricular ao qual esteja vinculado, que adotará as providências necessárias à formalização do desligamento e suspensão do auxílio monitoria (Anexo IV).

#### 12. DO PAGAMENTO DO AUXÍLIO MONITORIA

12.1 O valor do auxílio monitoria para 8 (oito) horas semanais será correspondente a R\$ 200,00 (duzentos reais);

12.2 O pagamento do auxílio/monitoria ocorrerá mensalmente, após cumpridas as obrigações da atividade de monitoria, regularização dos dados cadastrais e respeitados os prazos bancários;

12.3 Caberá ao Diretor do Núcleo Territorial de Educação - NTE realizar o levantamento e acompanhamento dos dados necessários ao pagamento dos estudantes selecionados, que deverão ser encaminhados, mensalmente, à Superintendência de Políticas para Educação Básica - SUPED, da Secretaria da Educação;

12.4 O(a) estudante fará jus ao auxílio monitoria referente ao período de vinculação ao Projeto +Estudo.

### 13. DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 Serão convocados, por ordem de classificação, tantos candidatos quantos sejam necessários, de acordo com as vagas previstas no item 3 e as que vierem a ser abertas no período de vigência da seleção;

13.2 Poderão integrar o quadro de monitores, estudantes oriundos de outras ofertas, a critério da deliberação da administração/SEC;

13.3 As convocações serão feitas em regime de fluxo contínuo à medida em que as vagas forem surgindo;

13.4 A exclusão ou desistências do(a) estudante monitor(a) importará na convocação daquele(a) que o(a) suceder na ordem de classificação, durante o período de validade da Seleção;

13.5 Os casos omissos serão decididos pela Comissão de Seleção de Monitores da respectiva Unidade Escolar.

Salvador, 19 de fevereiro de 2020

JERÔNIMO RODRIGUES SOUZA  
Secretário da Educação

## ANEXO C

**DIÁRIO  OFICIAL**

Salvador, Bahia-Terça-Feira 10  
de Setembro de 2019 Ano ·  
CIV · Nº 22.738

**PORTARIA Nº 770 DE 09 DE SETEMBRO DE 2019**

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no § 3º, do art. 6º, do Decreto Estadual nº 8.890, de 22 de janeiro de 2004, RESOLVE

Art. 1º - Tornar público o interesse do Estado em publicizar as atividades/serviços de suporte administrativo e operacional no âmbito das Unidades Escolares Estaduais da Bahia, contemplando as regiões dos municípios de Salvador, Alagoinhas, Ilhéus e Itabuna.

Art. 2º - As informações referentes aos serviços/atividades a serem executados, equipamentos, instalações da referida unidade/serviço estão disponíveis para consulta pelos interessados nesta Secretaria, no site desta Secretaria da Educação, através do endereço eletrônico [www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br).

Art. 3º - As instituições, qualificadas ou que venham a se qualificar, interessadas em administrar o serviço acima discriminado, devem manifestar seu interesse até 24/09/2019, através de ofício endereçado a esta Secretaria.

Art. 4º - A assinatura do Contrato para a gestão da unidade/serviço pressupõe a qualificação da entidade como Organização Social e a sua escolha em processo seletivo, com a apresentação do Plano de Trabalho, conforme orientação a ser fornecida por esta Secretaria, com base na legislação em vigor.

Art. 5º - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação.

JERÔNIMO RODRIGUES SOUZA

Secretário da Educação

## Anexo D

**PORTARIA Nº 6562/2016. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades.**

O **SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA**, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no artigo 24 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) resolve:

### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

**Art. 1º** Estabelecer orientações específicas sobre a sistemática da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem a serem adotadas nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades.

**Art. 2º** A Avaliação é um dispositivo pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo:

§ 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

§ 2º Subsidiar o (re) planejamento da prática pedagógica e;

§ 3º Maximizar o aproveitamento escolar.

**Art. 3º** Cabe à Unidade Escolar que oferta o ensino fundamental e médio, no desenvolvimento do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, realizar no mínimo, 3 (três) atividades avaliativas diversificadas em cada unidade letiva.

**Parágrafo único.** Fica assegurado ao estudante que não realizar quaisquer atividades avaliativas previstas, por motivos devidamente justificáveis e comprovados, a realização da segunda chamada, quando solicitada pelo estudante e/ou responsável, no prazo de 48h (quarenta e oito horas) após a realização da (s) mesma(s).

**Art. 4º** Define-se como recuperação paralela as estratégias pedagógicas de ensino e de avaliação processual que visa a construção das aprendizagens que não foram construídas satisfatoriamente, pelos estudantes, nas atividades avaliativas realizadas anteriormente.

**Parágrafo único.** As Unidades Escolares deverão realizar estudos, atividades e estratégias de recuperação paralela com os estudantes que não construíram a aprendizagem satisfatoriamente, após cada procedimento de avaliação.

**Art. 5º** A avaliação da aprendizagem, bem como os estudos de recuperação paralela, devem ser desenvolvidos em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, considerando o currículo, as etapas da Educação Básica e suas modalidades.

**Parágrafo único** – Na avaliação dos estudantes da Educação de Tempo Integral e nas modalidades de Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), aplicam-se a concepção de avaliação apresentada nesta Portaria, respeitando-se cada especificidade.

**Art. 6º** O estudante da Educação Infantil terá seu desenvolvimento avaliado por meio de observação e registros diversos, sem o objetivo de seleção, promoção, classificação e retenção.

**Art. 7º** Fica estabelecido que os (as) estudantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental deverão ser avaliados nos termos do artigo 2º desta Portaria, sem retenção para os dois primeiros anos desse período, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de Dezembro de 2010.

**Art. 8º.** O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo escolar, não constituindo elemento presente nos processos pedagógicos de aprovação, retenção, recuperação de estudos e progressão parcial.

### **DA RECUPERAÇÃO FINAL DOS ESTUDOS**

**Art. 9º.** Todos (as) os (as) estudantes que não obtiveram, ao longo do ano letivo, aprovação necessária na sua escolaridade terão direito às atividades avaliativas finais de recuperação.

**Parágrafo único:** Fica assegurada ao estudante que não realizar a atividade de recuperação final, por motivos devidamente justificáveis e comprovados, a realização da segunda chamada, quando solicitada pelo estudante e/ou responsável, no prazo de 48h (quarenta e oito horas) após a realização da mesma.

## **DA PROGRESSÃO**

**Art. 10º.** A progressão do (a) estudante para o/a ano/série seguinte está sujeito à aprovação nos componentes curriculares e frequência de, no mínimo, 75% da carga horária prevista para o ano letivo, conforme definido no artigo 24, inciso VI da LDB.

**Art. 11.** Todos os estudantes que não conseguirem aprovação, em até três (3) componentes curriculares, poderão ser matriculados no ano/série seguinte dando continuidade a sua escolarização, exceto os estudantes da 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

§ 1º - O estudante do Ensino Fundamental, após o término dessa etapa de ensino, se houver dependências a cumprir não ingressará no Ensino Médio até que os componentes curriculares em dependência sejam cumpridos.

§ 2º Ao final do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, o Certificado, só deverá ser expedido após a conclusão das dependências, se houver, e constará como ano de conclusão, o ano em que o estudante cumpriu as dependências devidas.

## **DO CONSELHO DE CLASSE**

**Art. 12.** O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didáticos, pedagógicos e disciplinares, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e nos marcos regulatórios vigentes. Tendo como responsabilidade:

§ 1º Analisar e acompanhar o desempenho dos estudantes, nos aspectos qualitativos e quantitativos, para propor alternativas a fim de fortalecer e consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes.

§ 2º Cabe à Unidade Escolar, a realização do Conselho de Classe, para a avaliação e encaminhamentos que se fizerem necessários sobre o aproveitamento individual e/ou coletivo dos estudantes. O conselho de classe deverá ocorrer ao final de cada unidade letiva e ano letivo.

## **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 13** Os resultados das avaliações dos estudantes deverão ser registrados em diário de classe oficial, no sistema eletrônico próprio e, posteriormente, histórico escolar a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade de sua vida escolar.

**Art.14** – Em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades, será assegurado ao estudante que apresentar impedimento de frequência, amparado por legislação específica (enfermos, gestantes, militares e outros), o direito a tratamento especial, como forma alternativa de cumprimento da carga horária e das avaliações que atendam os mínimos exigidos para a progressão, conforme as orientações da instrução normativa desta Portaria.

**Art. 15** - Atendidos aos requisitos normativos desta Portaria, a expedição de Certificado ou Diploma de conclusão de curso somente ocorrerá depois de atendida à carga horária mínima exigida em Lei.

**Art. 16** - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas todas as disposições em contrário, em especial, a Portaria nº 1882/2013.

Salvador, 17 de junho de 2016.

Walter Pinheiro

Secretário da Educação