



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

**PARA ALÉM DA BUSCA POR RESULTADOS: O DISCURSO DA NOVA
GESTÃO PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE**

GLEYCE KELLY DOS SANTOS LEÃO

RECIFE

2023

GLEYCE KELLY DOS SANTOS LEÃO

**PARA ALÉM DA BUSCA POR RESULTADOS: O DISCURSO DA NOVA
GESTÃO PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientação: Cibele Maria Lima Rodrigues

Co-orientação: Luís Henrique Romani

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L437p Leão, Gleyce Kelly dos Santos
Para além da busca por resultados: O discurso da Nova Gestão Pública e a construção da subjetividade docente / Gleyce Kelly dos Santos Leão. - 2023.
174 f. : il.
- Orientadora: Cibele Maria Lima Rodrigues.
Coorientador: Luis Henrique Romani.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2023.
1. Trabalho Docente. 2. Nova Gestão Pública;. 3. Discurso. 4. Subjetividade Docente. I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Romani, Luis Henrique, coorient. III. Título

PARA ALÉM DA BUSCA POR RESULTADOS: O DISCURSO DA NOVA
GESTÃO PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

GLEYCE KELLY DOS SANTOS LEÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Prof. Dr.^a Luís Henrique Romani de Campos (Co-orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Prof. Dr.^a Verônica Soares Fernandes (Titular interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades -
Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco - PPGEI

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (Titular externo)

Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de
Pelotas

AGRADECIMENTO

O encerramento desse programa de pós-graduação é um suspiro de alívio depois de uma experiência sinuosa, que oscilou entre colher bons frutos e o caos completo. O caminho até terminar essa pesquisa passou pela desconstrução de tudo que me era confortável.

Passamos, enquanto sociedade, por dias tortuosos em que a pandemia do COVID-19, aliada a questões políticas e sociais conflitantes criou uma realidade caótica, que abalou com tudo aquilo que pensávamos ser permanente. Perderam-se direitos, os espaços coletivos, o contato, os abraços e mais de 700 mil vidas, apenas no Brasil.

Nesse momento tudo que eu achei que sabia virou incerteza. Foram meses a fio sem aula, com medo e vendo a situação se agravar a cada dia, sem expectativa de melhorar. E no meio desse desalinho estava o meu compromisso enquanto estudante e pesquisadora de um programa federal de pós-graduação.

Mas não foi fácil. Não foi fácil dissociar da realidade e teorizar sobre questões científicas. Não foi fácil fazer isso através de aulas remotas, pois existem tantas dificuldades, para todas as partes envolvidas. Foi difícil encarar uma rotina de estudos nessa situação. Foi difícil aprender a conviver com o medo constante, do contágio, de perder entes queridos. Foi difícil depender de máquinas que falham e quebram com mais frequência do que se pode contar. Foi difícil contar com conexões de internet que nem sempre colaboram. Foi difícil fazer tudo isso somente em casa, onde nem sempre existem condições propícias para o estudo. Foi difícil lidar com a dupla jornada em um contexto pandêmico. Foi difícil se manter sã nessas condições.

E é justamente nesse ponto que se iniciam os meus agradecimentos. E a primeira pessoa a quem vou agradecer é a mim mesma. Por não ter desistido, apesar de todos os surtos e crises. É importante, de tempos em tempos, reconhecer nossos esforços, para que em momentos de dificuldade estejamos cientes de nossa potencialidade.

Hoje consigo ter o discernimento que a minha trajetória no mestrado, ainda que atrasada perante os prazos oficiais, aconteceu da melhor maneira que consegui. A pesquisa aqui redigida foi fruto de um trabalho amplo, dotado de pertencimento. Uso esse espaço também para lembrar que valeu a pena engolir a ansiedade

diariamente para andar em um labirinto desconhecido de desafios. Chegar até aqui é um ato de coragem.

Introduzo assim pelo princípio. Agradeço a Deus, pela vida, pela sabedoria em momentos difíceis, pela proteção e por ser o guia de todos os meus caminhos.

Agradeço aos meus pais Maria Cicera e Gleydson que foram o começo e base de tudo e que me nortearam pelo caminho da liberdade, ao incentivar sempre meus estudos e meu crescimento enquanto ser humano.

Esse agradecimento vai mais especialmente para minha mãe, que é uma das mulheres mais fortes e corajosas que já conheci em minha vida, e esteve a todo momento ao meu lado me dando forças, de onde eu nem sabia que existia, não cabendo nessas palavras o quão literal e significativo isso é.

Agradeço também ao meu esposo Matheus Nunes, por todo amor compartilhado nesses mais de dez anos de união. Obrigada por estar presente, por cada etapa concluída, por torcer por mim e me incentivar a seguir sempre, pela paciência com todo estresse emocional que os últimos anos proporcionaram, pelo acolhimento em tempos difíceis e por estar vivendo e construindo junto a mim, diariamente, um pedaço dos nossos sonhos.

Sou grata ainda por ter Isadora e Anthony em minha vida. Ser a tia mais babona do mundo para essas duas crianças foi uma das coisas que mais deu sentido a minha existência nos últimos anos.

Agradeço pelo apoio e acolhimento de toda minha família, especialmente aqueles que convivo diariamente. Agradeço aos meus avós, tios e tias. Mais especialmente ao meu irmão Deiglyson e a minha avó Ziza que são pessoas muito importantes em minha trajetória.

Por falar em acolhimento, institucionalmente, começo agradecendo a FUNDAJ e a UFRPE pela parceria que resultou em um programa de pós-graduação tão importante. Mais especialmente a *Ruralinda* por me receber desde a graduação e ser como uma segunda casa, segura e acolhedora. Também agradeço a Biblioteca Setorial Manuel Correia de Andrade que foi meu lugar mais exitoso de estudo em longos meses.

Agradeço também a professora e orientadora Cibele Rodrigues por ser uma parte fundamental nesse momento da minha formação. Obrigada pelo vínculo construído, por me acolher e se colocar sempre em uma posição de cuidado e compreensão, inclusive em momentos em que me faltava a calma. Neste momento,

reafirmo minha gratidão pelas experiências compartilhadas e principalmente pelo auxílio e paciência na construção dessa dissertação.

Sou grata ainda ao corpo docente do programa, que em meio a condições tão adversas não poupou esforços em minimizar os danos das aulas remotas, na medida do possível, e seguir mesmo diante de tantos problemas.

Agradeço ainda a turma de 2020.1, ainda mais especialmente ao “G3”, que conseguiu durante as aulas conjuntas estabelecer relações e vínculos tão próximos, ainda que fisicamente distantes, e foram um suspiro de alívio em meio ao caos.

Não posso deixar de mencionar a grata surpresa que foi conhecer neste programa Mariana Alves, amiga que o mestrado trouxe para compartilhar experiências, dores e frustrações.

Também preciso expressar toda minha gratidão ao Departamento de Matemática da UFPE, que nos últimos meses me acolheu e foi uma parte fundamental no momento de análise dos meus dados. Agradeço ainda mais diretamente a Michelle e Lenin pela receptividade e por permitir que eu me sentisse em casa nesse espaço incrível de estudo.

Por fim, mas não menos especial, agradeço a todas as pessoas que compõem essa pesquisa e que me permitiram ser um amplificador para suas vozes tão potentes. Sou grata aos facilitadores da minha entrada no campo e às professoras que compartilharam suas vivências e trajetórias, me permitindo a conhecer uma parte das suas narrativas. Sem esses sujeitos o trabalho não seria possível. E mesmo que, por questões éticas, seus nomes não apareçam, saibam que são as suas histórias, experiências e percepções o ponto fundamental de todo processo de construção desse trabalho.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(FREIRE, 1967, p. 97)

RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida tem o objetivo de refletir sobre a construção da subjetividade docente diante do discurso neoliberal da Nova Gestão Pública. Sendo assim, buscamos partir das consequências imediatas da NGP, como é o caso do novo profissionalismo e da performatividade, para questionar as influências do discurso da “*educação de qualidade*”, voltada para gestão de resultados, na constituição da subjetividade desses docentes. O arcabouço teórico da pesquisa orienta-se por quatro eixos principais que pensam, respectivamente, as políticas educacionais como discurso; as diretrizes globais e locais para uma “*educação de qualidade*”; os desdobramentos da NGP na construção da subjetividade docente e as influências do discurso da NGP no trabalho docente em Pernambuco. O trabalho configura-se como uma leitura da abordagem pós-estruturalista, que tenta romper com as limitações teóricas de macro-micro para pensar diretrizes globais de educação e suas influências e interferências transnacionais, como um caminho até uma situação específica. A proposta lançada é de um trabalho teórico e empírico, com uma amostra em bola de neve que objetiva construir dados a partir de entrevistas narrativas em profundidade viabilizadas pela internet. Os sujeitos da pesquisa são *seis* docentes de *português e matemática* de escolas públicas de referência em ensino médio do estado de Pernambuco. Já os dados são analisados tendo como referência a análise do discurso foucaultiana. Sendo assim, apresenta as dimensões do discurso em torno da construção da subjetividade docente e discurso em torno das avaliações, como forma de compreender as repercussões desse discurso na constituição do ser e do fazer docentes.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Nova Gestão Pública; Discurso; Subjetividade Docente

ABSTRACT

The research developed here aims to reflect on the construction of teaching subjectivity before the neoliberal discourse of New Public Management. Therefore, we seek to start from the immediate consequences of NPM, such as the new professionalism and performativity, to question the influences of the “quality education” discourse, focused on results management, in the constitution of the subjectivity of these professors. The theoretical framework of the research is guided by four main axes that consider, respectively, educational policies as a discourse; global and local guidelines for “quality education”; the developments of NPM in the construction of teaching subjectivity and the influences of NPM discourse on teaching work in Pernambuco. The work configures itself as a reading of the post-structuralist approach, which tries to break with the theoretical limitations of macro-micro to think global education guidelines and their influences and transnational interferences, as a path to a specific situation. The proposal launched is a theoretical and empirical work, with a snowball sample that aims to build data from in-depth narrative interviews made possible by the internet. The research subjects are six teachers of Portuguese and Mathematics from public high schools in the state of Pernambuco. The data are analyzed with reference to the foucauldian discourse analysis. Therefore, it presents the dimensions of the discourse around the construction of teaching subjectivity and the discourse around assessments, as a way of understanding the repercussions of this discourse on the constitution of being and doing as teachers.

Keywords: Teaching Work; New Public Management; Discourses; Teacher subjectivity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
B.M.	Banco Mundial
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETEC	Escolas Técnicas Estaduais
GERM	Global Education Reform Movement
GRE	Gerências Regionais de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação do Governo Federal
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
O.I.	Organizações Internacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMPG	Programa de Modernização da Gestão Pública no estado de Pernambuco

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual do Estado
PPE	Pacto pela Educação
PROGEPE	Programa de Formação de Gestores Educacionais
PROGESTÃO	Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARE	Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento Regional
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Cartografia Imagética realizada em 2022

Imagem 2 - Comparativo do percentual de Matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa - Pernambuco (2020; 2022).

Imagem 3 - Comparativo do Percentual de Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa - Pernambuco (2020; 2022)

Imagem 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa e a Localização da Escola - Pernambuco (2020; 2022)

Imagem 5 - Percentual de Matrículas de Alunos Em Tempo Integral no Ensino Médio por Dependência Administrativa - Pernambuco (2020)

Imagem 6 - Percentual de escolas com acesso à internet por município - Pernambuco (2022)

Imagem 7 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo dependência administrativa - Pernambuco (2022)

Imagem 8 - Percentual de escolas por estratégias adotadas pelas escolas/secretarias de educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, segundo dependência administrativa - Pernambuco (2020)

Imagem 9 - Evolução do Número de Docentes por Etapa de Ensino - Pernambuco 2017 - 2019 (2022)

Imagem 10 - Escolaridade dos docentes do ensino médio - Pernambuco - 2017-2021 - (2022)

Imagem 11 - Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio - Pernambuco - (2020;2022)

Imagem 12 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) no ensino médio por município - Pernambucano - 2022

Imagem 13 - Tabela salarial para professores com carga-horária de 150 horas (2020; 2022)

Imagem 14 - Tabela salarial para professores com carga-horária de 200 horas (2020; 2022)

Imagem 15 - Diagrama da amostragem em bola de neve

- Imagem 16** - Dados das entrevistas realizadas
- Imagem 17** - Perspectivas da construção da subjetividade docente
- Imagem 18** - Características do trabalho das docentes entrevistadas
- Imagem 19** - Narrativas das trajetórias docentes
- Imagem 20** - Percepção de familiares sobre o trabalho docente
- Imagem 21** - Percepção das docentes sobre o “ser professor”
- Imagem 22** - Perspectiva das professoras sobre relação com discentes
- Imagem 23** - Sentidos dos processos avaliativos
- Imagem 24** - Ciclo de monitoramento e tecnologias de controle
- Imagem 25** - Regularidades das tecnologias de monitoramento e controle
- Imagem 26** - Perspectivas sobre o BDE
- Imagem 27** - Dimensões da introjeção do discurso das avaliações
- Imagem 28** - Diagrama do cerceamento da autonomia docente
- Imagem 29** - Síntese das críticas ao sistema de avaliações
- Imagem 30** - Quadro síntese dos indicadores de constituição dos sujeitos
- Imagem 31** - Quadro síntese dos indicadores do discurso das avaliações

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
Problemática da Educação Escolar diante da NGP	17
Problemática do Trabalho docente diante da NGP	20
QUESTÃO DA PESQUISA	23
OBJETIVOS	24
• Geral	24
• Específicos	24
JUSTIFICATIVA	25
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISCURSO: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICOS	28
1.1 Pressupostos Epistemológicos	28
1.2 Pressupostos Teóricos	30
2. METODOLOGIA	36
2.1 A pesquisa qualitativa	36
2.2 A amostragem em bola de neve	37
2.3 Entrevistas virtuais em profundidade	39
3. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE? DIRETRIZES GLOBAIS, INFLUÊNCIAS LOCAIS	41
4. TRABALHO DOCENTE DIANTE DA NOVA GESTÃO PÚBLICA	54
5. NOVA GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO	65
5.1 Nova gestão pública em Pernambuco	65
5.2 Cenário da Educação em Pernambuco	71
6. ENTRE DISCURSO E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE: A EXPERIÊNCIA	88
6.1 Narrativas do Trabalho Docente	88
7. DISCURSO EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE	92
7.1 Caminhos até o trabalho docente	93
7.1.1 Trabalho docente como vocação	96
7.1.2 Trabalho docente e questões socioeconômicas	100

7.1.3 Trabalho docente entre teoria e prática	102
7.2 Percepções do trabalho docente	104
7.2.1 Como percebem o próprio trabalho	105
7.2.2 Como percebem a relação com discentes	108
8. DISCURSO EM TORNO DA AVALIAÇÃO	113
8.1 Avaliação como tecnologia de controle	114
8.2 Avaliação, introjeção e competição	125
8.3 Avaliação e o cerceamento da autonomia	131
8.4 Avaliação, críticas e resistências	135
9. REGULARIDADES, COMPLEMENTARIDADES E DIVERGÊNCIAS	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	161
ANEXO I - Mapa das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco	166
ANEXO II - Mapa preliminar de categorias	167
ANEXO III - Descritores de língua portuguesa	168
ANEXO IV- Descritores de Matemática	169
APÊNDICE I - Roteiro de entrevistas	171
APÊNDICE II - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido usado	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho aqui desenvolvido refere-se a uma pesquisa de dissertação alocada no campo das Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Para tanto, busca a compreensão das variáveis que envolvem o trabalho docente, bem como a construção das subjetividades desses professores diante do discurso neoliberal, que é expresso na educação a partir da Nova Gestão Pública (NGP).

Esse modelo gerencial de educação, consolidado nas duas últimas décadas da história educacional brasileira, traz consequências para o cotidiano escolar, que passa a operar pautado na produtividade, na “qualidade” e na busca por resultados em avaliações de desempenho. Logo, partimos do pressuposto que essa corrida em torno das avaliações traz repercussões para o ser e fazer docente.

A primeira contextualização teórica que vale grifar é o conceito de *discurso*, que é central para todas as problemáticas desenvolvidas anteriormente e aparece de forma recorrente ao longo das pontuações teóricas e empíricas que se seguem.

A pesquisa tem suas análises fundamentadas com inspiração na análise do discurso francesa, mais especificamente com os escritos de Foucault a partir da *Arqueologia do Saber* (2008a) e *A Ordem do Discurso* (1996).

Para tanto, é fundamental compreender as ramificações conceituais que levam até o entendimento do discurso na acepção foucaultiana. Logo, trataremos ainda, ao longo das discussões, das categorias de *poder* e *biopoder* como diretrizes para as formações discursivas.

Nesse sentido, o autor define as formações discursivas como enunciados, que são comparados a frases que compõem um texto, onde *a regularidade desses enunciados se define pela formação discursiva*. Assim, afirma:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, é uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. (FOUCAULT, 1969, p. 132)

Já o discurso é definido como um conjunto de enunciados, que se apoiam nas mesmas formações discursivas, *dotadas de significâncias e sentidos históricos, políticos e sociais* e empreendidos pelas instituições e controlados a partir do poder. O autor segue pontuando:

O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que **coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.** (FOUCAULT, 1969, p. 133)

Tendo essas noções estabelecidas como basilares nas discussões que se seguem, buscaremos seguir por um levantamento sobre todo o horizonte conceitual que cerca a construção da subjetividade docente diante do discurso neoliberal da nova gestão pública. Desse modo, as considerações iniciais estão seccionadas em **duas partes** que abordam, respectivamente, a *Problemática da Educação Escolar diante da NGP* e a *Problemática do Trabalho Docente diante da NGP*.

Problemática da Educação Escolar diante da NGP

A educação na contemporaneidade é um campo de estudo vasto e em constante expansão, dotado de possibilidades e perspectivas. Por esse motivo, é objeto de investigações em diversos segmentos do meio científico.

O presente trabalho comunga da compreensão de que a educação, em sentido amplo, pode ser entendida como todo processo de aprender a ser, fazer e pensar (BRANDÃO, 2007). No entanto, salienta que a ênfase dada ao longo das questões propostas está no campo da educação escolar formal, bem como das relações que compõem esse ambiente.

A educação formal é um importante pilar na construção do processo educacional na maioria das sociedades ocidentais. O ambiente escolar funciona enquanto uma instituição dotada de padrões que estão diretamente relacionados à construção das subjetividades, tanto de alunos como de professores.

A escola como se conhece hoje é resultado de um processo de longas transformações, internas e principalmente externas, que acabaram por trazer a configuração atual. Essas mudanças basilares são advindas principalmente das décadas de 1980 e 1990, que ficaram marcadas por reformas políticas, econômicas e culturais nos mais diversos âmbitos da sociedade. Essas transformações trouxeram repercussões para as Políticas Educacionais, a partir da implementação

de novas formas de gerenciamento no sistema escolar, movimento esse conhecido como a Nova Gestão Pública (NGP) (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020).

Essa nova configuração da administração pública traz para dentro da escola um modelo gerencialista de gestão, que nas palavras de Ball (2005) representa para o setor público uma nova forma de *poder*¹. Já os sistemas escolares são profundamente remodelados e passam de sistemas baseados na ética profissional coletiva para sistemas empresariais pautados pela individualidade, competição e busca incessante por resultados.

[...] O gerencialismo tem sido o **mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público** nos países do norte nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a **estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas...** [e]... Ao fazer isso, busca introduzir **novas orientações, remodela as relações de poder** e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “**instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva**” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de **destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.** (BALL, 2005, p. 544)

Vale pontuar que a NGP carrega o gerencialismo como uma de suas consequências mais imediatas. Sendo assim, o ponto central dessa problemática, entre educação escolar e NGP, está em pensar os fenômenos que emergem dela.

Justamente por isso, é importante salientar que esse não é um movimento localizado em esfera microssocial, trata-se de um Movimento de Reforma Educacional Global² e quanto a isso, cabem algumas considerações.

A conjuntura que entorna esse movimento de transformação é discutida por Silva e Alcântara (2018), que elencam algumas características políticas, econômicas e sociais fundamentais para ilustrar o contexto aqui referido.

A sociedade capitalista contemporânea criou e desenvolveu uma cultura consumista e individualista que, de forma persistente, disseminou a ideologia de sucesso, reconhecimento social e felicidade, viabilizadas pelo consumo de bens. Imerso e hipnotizado pela forte propaganda dessa cultura, através de uma mídia poderosa, o **trabalhador acaba por**

¹ O conceito de *Poder* que adotamos é o de Foucault (1999) e será discutido de forma mais ampla nos capítulos futuros.

² Movimento amplo e estudado por uma gama de teóricos que fornecem suas leituras e nomenclaturas. Alguns exemplos para a Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGE) e a Global Education Reform Movement (GERM).

consentir com sua exploração tanto enquanto produtor de bens, como enquanto sujeito que se esforça por trabalhar mais para poder consumir o que produz. Dessa forma é empurrado a se adequar à lógica do controle do capital flexível para conseguir se inserir e se manter na corrida altamente competitiva do mercado de trabalho e do consumo. (SILVA; ALCÂNTARA, 2018, p. 77)

Diante dessa perspectiva, as transformações na gestão educacional seguem diretrizes transnacionais de regulação que são atravessadas pela exacerbação dos preceitos neoliberais. Todo esse movimento repercute tanto na educação escolar quanto no trabalho docente, que passa por um processo de reestruturação pedagógica marcada pela desvalorização e desqualificação (OLIVEIRA, 2004).

Em síntese, a educação é uma das vertentes impactadas pela intensificação transnacional do discurso neoliberal. Esse discurso é propagado com mais ênfase pelas grandes Organizações Internacionais (OI), como é o caso da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM). Nas últimas duas décadas essas instituições buscam atuar com maior centralidade e passam a pautar os caminhos que devem ou não ser seguidos pelas esferas nacionais, influenciando diretamente as políticas locais.

Esse cenário traz uma nova roupagem para as políticas de educação com a construção de uma nova agenda articulada aos princípios políticos de *Responsabilização, Padronização e Descentralização*. A consequência imediata dessas políticas é uma maior expectativa sobre a escola, os alunos e principalmente os professores (OLIVEIRA, 2020).

O *discurso neoliberal* produz esse padrão de princípios, que por sua vez são alimentados pela propagação da inexorabilidade do *discurso das avaliações*³. O uso de avaliações em larga escala, apesar de não ser algo novo, passa pela atribuição de uma série de sentidos que fazem delas um veículo de responsabilização de escolas, gestores e principalmente docentes.

Assim, as regulações de políticas educacionais, bem como as reformas administrativas e pedagógicas são exportadas transnacionalmente para países com economias fragilizadas. Esse movimento é possível graças aos empréstimos monetários dos grandes organismos internacionais, sob a prerrogativa de alcançar

³ Vale pontuar que essa é uma das principais discussões da pesquisa, portanto será discutida de forma mais ampla ao longo dos capítulos teóricos.

um padrão ideal para uma “educação de qualidade”. (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILLA, 2018)

Vale ainda pontuar que, ao longo do trabalho, os princípios de qualidade e excelência são tratados com um viés crítico, sempre aliados a uma perspectiva de desvalorização e desqualificação do trabalho docente. Portanto, as pontuações seguintes partem do questionamento desses padrões, em busca de desvelar o discurso contido nessas iniciativas, bem como suas influências para a construção da subjetividade docente.

Problemática do Trabalho docente diante da NGP

A segunda problemática que contextualiza a pesquisa aqui desenvolvida busca pensar, de forma mais direcionada, às implicações entre o trabalho docente e a NGP, de modo a pensar a construção do ser e fazer desses professores no contexto do discurso neoliberal e das avaliações.

Nesse contexto, discutiremos em seguida os conceitos de *Profissionalismo* e *Performatividade* elaborados por Stephen J. Ball (2005); (2002), na tentativa de melhor compreendê-los enquanto *produtos imediatos* que emergem nas realidades escolares, proveniente dos novos direcionamentos globais para as diretrizes das Políticas Educacionais.

Ball trata do *profissionalismo*⁴ a partir da proclamação do seu fim iminente. Isso porque estão em curso transformações que condicionam, na prática, as identidades dos professores. Porém, distanciando-se do pessimismo da sentença final, passa a abordar o fenômeno enquanto uma nova configuração do ser profissional, nomeado de *novo profissionalismo*, ou *pós-profissionalismo*.

Este novo profissionalismo consiste em relegar os trabalhadores de educação às suas performances, atendendo a critérios exógenos para o ser e fazer docentes. Isso implica dizer que, atendendo a normativas e diretrizes transnacionais, o professor passa a ser medido a partir do seu desempenho e dos resultados que produz. Essa dinâmica origina a responsabilização docente sobre o sucesso ou falha

⁴ Vale salientar que, em termos conceituais, escolhemos conscientemente a reflexão teórica a partir da categoria de **Trabalho Docente**. Portanto, reconhecemos que existem diferenças essenciais entre essa literatura e a que aborda o profissionalismo de forma aprofundada. Apesar disso, nos restringimos, por opção teórica, a abordar o profissionalismo a partir do sentido desenvolvido por Ball, co-relacionado ao fenômeno do *Novo Profissionalismo*, como um impacto do discurso da nova gestão pública para o trabalho docente.

de todo processo educacional, desconsiderando todo o contexto interno, externo, histórico e cultural que envolve tanto o professor quanto os demais envolvidos no processo pedagógico (BALL, 2005).

Já a *performatividade* é compreendida enquanto um modo de regulação resultante desse pós-profissionalismo. Sendo assim, opera diretamente sobre as realidades docentes, a partir de críticas, comparações e avaliações usadas como forma de controle, atrito e mudança.

Isso significa criar parâmetros comparativos que tornam-se modelo de desempenho profissional e são adotados como sucesso educacional, logo usado como objetivo a ser alcançado. Essas relações conflitantes colocam ênfase sobre o desempenho, a produtividade e o rendimento, que tornam-se a representação dos indivíduos, de suas qualidades e valores. (BALL, 2002)

Sendo assim, partimos do pressuposto que o profissionalismo e a performatividade são configurações práticas do discurso neoliberal que ecoa diretamente sobre a organização escolar e o trabalho do professor. É nesse lugar que buscamos refletir, de modo a compreender como o processo de reestruturação, aliados à desvalorização e desqualificação do trabalho, impactam na construção da subjetividade docente.

A subjetividade docente é um dos eixos centrais do presente trabalho, entendida como uma categoria impermanente, que está em processo contínuo de construção. Aqui concordamos com a argumentação de Sônia Regina Vargas Mansano no artigo *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade* (2009), que se apoia em Guattari para chegar a um denominador sobre a compreensão do conceito de subjetividade.

A autora afirma que a subjetividade não é algo necessariamente restrito aos indivíduos. Isso porque tratar da subjetividade não pode ser tomado como um circuito fechado em si mesmo, uma vez que essa é uma construção constante, atravessada pelas teias de relações que cultivamos no ordenamento social (MANSANO, 2009).

Essa conclusão se aproxima também de alguns levantamentos de Foucault no curso ministrado no Collège de France (1980-1981) intitulado de *Subjetividade e Verdade* (2016). Um dos argumentos que o autor fundamenta teoricamente é a noção de subjetividade para além da individualidade, ou seja, de indivíduos que são

constituídos por relações com os outros, sendo essas, na mesma medida, partes desse indivíduo (FOUCAULT, 2016).

Por conseguinte, a ênfase que buscamos é para a compreensão desse processo de *construção de subjetividade* do trabalhador docente diante do discurso neoliberal. Ou ainda da subjetivação desse discurso pelos indivíduos.

Essa tensão é atravessada ainda por conceitos importantes de poder, verdade e indivíduo (*self*), que são correlacionados de forma mais ampla nos capítulos teóricos. Nesse diapasão, a performatividade é forjada a partir desse discurso, que transforma a subjetividade em um local chave de luta política e resistências (BALL, 2015); (FOUCAULT, 1997).

A partir do escopo conceitual introdutório, é possível demarcar a organização em capítulos da pesquisa. Sendo assim, divide-se em **nove capítulos**. Os **cinco capítulos iniciais** são responsáveis por construir o arcabouço teórico que sustenta o estudo. Já os **quatro capítulos subsequentes** trazem a descrição do trabalho empírico e análise dos dados construídos ao longo da pesquisa.

De forma mais detalhada, o bloco de capítulos teóricos apresenta o **primeiro capítulo** que traz os pressupostos teóricos e epistemológicos que permeiam todo o trabalho; O **segundo** é dedicado aos apontamentos metodológicos que sustentam as etapas da pesquisa; Em seguida, o **terceiro capítulo** aborda as diretrizes globais para uma educação “de qualidade” e como esse discurso influencia as agendas locais; O **quarto** traz os desdobramentos da Nova Gestão Pública para o trabalho do professor e para a construção de suas subjetividades; Por fim, o **quinto** reflete sobre a Nova Gestão Pública no estado de Pernambuco.

Os capítulos empírico começam no **sexto** com a descrição das etapas do trabalho, bem como dos sujeitos entrevistados; O **sétimo** traz a primeira categoria de análise sobre o discurso em torno da construção da subjetividade docente; O **oitavo** é dedicado a segunda categoria de análise sobre o discurso em torno da avaliação; Por fim, o **nono capítulo** busca fazer uma síntese das regularidades, complementaridades e divergências das narrativas docentes.

QUESTÃO DA PESQUISA

O horizonte conceitual supracitado possibilita a demarcação do trabalho docente como *objeto de estudo* da pesquisa que se segue. Busca observar as condições de reestruturação desse trabalho diante do discurso neoliberal da nova gestão pública, de modo a compreender as repercussões na construção da subjetividade docente. Tendo esses pressupostos básicos estabelecidos, assumimos como questão norteadora a pergunta: **Quais os efeitos do discurso neoliberal da nova gestão pública na construção das subjetividades de docentes de português e matemática em Pernambuco?**

OBJETIVOS

- **Geral**

- Analisar os efeitos do discurso neoliberal da Nova Gestão Pública na constituição das subjetividades de docentes de português e matemática em Pernambuco

- **Específicos**

- Refletir sobre o discurso neoliberal da NGP no contexto do trabalho docente
- Identificar como a NGP se materializa na política educacional do estado de Pernambuco
- Compreender como a subjetividade de docentes de português e matemática se constitui no contexto da NGP

Vale destacar que, a partir da delimitação de objetivos supracitados, alguns pontos devem ser grifados, sobre as atividades específicas realizadas no decorrer da pesquisa para corresponder a esses objetivos.

Os capítulos **um e dois** são responsáveis por desenvolver um panorama dos pressupostos que entornam **todos os objetivos** do presente trabalho. Sendo assim, realizam pontuações sobre os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que servem de fundamento para toda pesquisa.

Os capítulos **três e quatro** correspondem ao **primeiro objetivo específico**, com a construção de um panorama conceitual e histórico que traz um olhar crítico sobre o lema da *educação de qualidade*, a partir de uma leitura macro-micro.

O capítulo **cinco** corresponde ao **segundo objetivo específico** e busca pensar de forma mais específica sobre as políticas educacionais no estado de Pernambuco. Lança um olhar relacional sobre a NGP e a educação no estado.

Já os capítulos subsequentes buscam trazer a experiência de campo e as categorias de análise, que atendem a **todos os objetivos** do presente trabalho.

JUSTIFICATIVA

As delimitações anteriores fornecem as bases mínimas necessárias para textualizar uma justificativa para a pesquisa que se segue. Justificar a importância do espaço para refletir sobre o trabalho docente exige um esforço de retomada de todos os caminhos que trouxeram até a versão final deste trabalho, uma vez que percebemos este como resultante de uma longa *trajetória*, que passou por diversos movimentos de desconstrução e reconstrução, fundamentais para consolidar as formulações teóricas apresentadas.

A semente dessa trajetória foi plantada em uma pesquisa anterior, ainda no momento de graduação, sobre a construção do conhecimento sociológico no ensino médio. Afirmar que o presente trabalho nasceu nesse momento, significa pensar nessa primeira pesquisa enquanto um despertar, que construiu a curiosidade sociológica em adentrar definitivamente no estudo da educação escolar.

Esse momento de transição teórica entre os autores das ciências sociais e os textos específicos da educação foi um processo longo, de buscas e desencontros. E dessas vicissitudes construiu-se a primeira versão proposta para esta pesquisa. Foi uma tentativa completamente distinta desta, onde o foco estava na educação escolar observada a partir das metas contidas no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025).

Tratou-se de uma tentativa válida para o momento, mas que era frágil teoricamente e não se sustentou por muito tempo. Daí surgiu a necessidade de reformulação, a partir do aprofundamento em leituras específicas, que levou até a abertura de um leque conceitual de problemáticas profundas e recentes que envolvem o trabalho do professor.

Essas transformações levaram até a segunda versão proposta para o trabalho, que acabou por trazer o trabalho docente para o centro das investigações. Isso porque, houve um despertar para a necessidade de adentrar nesse espaço desde o primeiro contato com as teorias de Stephen J. Ball e por conseguinte com Michel Foucault, principalmente com os conceitos de performatividade e discurso. Essa nova proposta trouxe alguns dos principais marcos teóricos da pesquisa, consolidando a ideia de pensar o trabalho docente em Pernambuco à luz dessas teorias.

A terceira versão da proposição de pesquisa foi para aparar as arestas. Com isso, tirou os holofotes sobre a performatividade, depois de alguns embates teóricos. Esse momento foi necessário para levar a compreensão de que o horizonte da discussão é mais amplo e necessita de um arcabouço teórico bem construído para compreender o prisma de significados envolvidos nesse ínterim.

Desse modo, após a realização de uma disciplina eletiva de *Análise do Discurso* na Universidade Federal de Pernambuco, consolidou-se a ideia de adotar o discurso como categoria basilar nas reflexões propostas.

Nesse momento o eixo principal de análise consolida-se para o trabalho docente e a construção da subjetividade desses sujeitos, agora com o adendo de serem observados a partir da repercussão do discurso neoliberal, expresso pela NGP, no ser e fazer desses professores.

Todo esse processo de desconstruções e reconstruções ficou registrado em uma atividade do PPGECI, a partir de uma cartografia imagética, que consistiu justamente em descrever com imagens a trajetória que nos formou e trouxe até a pesquisa atual.

O pontapé inicial do trabalho cartográfico foi o trecho de uma citação de Edgar Morin (1921) que ilustra a tensão entre incertezas e possibilidades que foram tão presentes ao longo dessa caminhada.

O mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, não é uma locomotiva que anda sobre trilhos. Como o futuro é absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incertezas por meio de arquipélagos de certezas locais. (MORIN, 1921, p. 37)

Assumindo essas noções como prerrogativa inicial, a tentativa foi figurar o mar de incertezas que permeia toda a pesquisa, desde sua concepção inicial, mas que ainda assim se cerca de arquipélagos de possibilidades e certezas locais, a partir das escolhas realizadas, teorias adotadas e os grandes conceitos que conseguimos nos aproximar.

Imagem 1 - Cartografia Imagética realizada em 2020



Fonte: autoria própria

Levando em consideração toda a trajetória supracitada é possível pensar em uma tríplice justificativa da pesquisa que se segue.

Primeiro, o presente trabalho é dotado de *relevância teórica* para a área de estudo das Políticas Educacionais, mais especificamente para os estudos sobre o trabalho docente na contemporaneidade. Isso porque se propõe a discutir, de forma crítica, as repercussões do discurso neoliberal e das práticas que emergem da NGP na prática escolar e laboral de professores da educação básica.

Segundo, acreditamos que a interseção entre discurso, trabalho e subjetividade é uma relação conceitual potente, que possibilita a contraposição de pensamentos importantes que possibilitam olhar para um amplo espectro de problemáticas que emergem da reestruturação do trabalho docente.

Por fim, defendemos que a pesquisa desenvolvida carrega uma relevância social, por essa ser uma realidade latente nas escolas e vivências de docentes, que convivem com a centralidade das avaliações e busca por resultados. Carrega também a importante proposta de compreender o trabalho docente em Pernambuco, funcionando como amplificador para as vozes e trajetórias das professoras entrevistadas, que trazem um prisma de sentidos não quantificáveis para o estudo da construção das subjetividades no trabalho docente.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISCURSO: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICOS

O primeiro capítulo da pesquisa pretende apresentar os pressupostos epistemológicos e teóricos, respectivamente, que fornecem as bases para as discussões posteriores e operam como *instrumento de orientação crítica* para todo o trabalho. Logo, algumas demarcações são necessárias para compreender o caminho percorrido. Escolhe conscientemente essa organização, por compreender que são pontos interligados e se vistos por essa ótica trazem um panorama sobre o trabalho docente, desde a perspectiva macro até as microcontingências.

Em síntese, o capítulo está seccionado em **duas partes** que discutem respectivamente a *fundamentação epistemológica* do trabalho, discorrendo sobre a escolha da cosmovisão pós-estruturalista como instrumento orientador para as etapas teóricas e práticas; Em seguida, apresenta os *pressupostos teóricos*, a partir da ideia central de *Políticas Educacionais como Discurso*, como forma de refletir sobre um importante aspecto, que contextualiza toda a discussão proposta.

1.1 Pressupostos Epistemológicos

A primeira seção deste capítulo está destinada a realizar demarcações de pressupostos importantes do ponto de vista epistemológico, evidenciando o ponto de onde partimos e os significados intrínsecos a isso.

Trata-se aqui de destacar o princípio da não neutralidade científica, uma vez que a pesquisa parte de quem a produz. Sendo assim, as escolhas, visões de mundo e posicionamentos repercutem no desenvolvimento do trabalho.

Sendo assim, assume como orientação a perspectiva *pós-estruturalista*, aqui entendida como uma leitura que busca repensar algumas das bases do pensamento científico e sociológico moderno. Traz uma ênfase para a compreensão das relações de poder e especialmente para os sujeitos, cognoscentes que pensam e interpretam as relações sociais que os cercam, e passam a ser um aspecto central para a compreensão das políticas (TELLO; MAINARDES, 2012).

Nesse contexto, assume uma posição pós-crítica, e isso implica na tentativa constante de examinar o *status quo* a fim de desnaturalizá-lo, a partir de formas

alternativas de pensar, compreender e praticar o fazer científico (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Assim, cabe o destaque para dois pontos, que são implicações diretas do uso de teorias pós-críticas como fundamento da pesquisa.

O primeiro apontamento trata da vigilância constante em trazer um posicionamento para o presente trabalho, uma vez que optamos pelo afastamento de uma pretensa neutralidade, evocada pela ciência moderna. Portanto, a busca é pela construção de narrativas nem um pouco neutras, mas que não perdem de vista o rigor em pensar os fenômenos sociais.

O segundo ponto defende a *construção de conhecimento contextualmente específico*, em que aspectos macro e micro estruturais podem ser observados, questionados e analisados em uníssono. Vale pontuar que esse é um aspecto fundamental para as reflexões que se seguem (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Sobre os *conhecimentos contextualmente específicos* nos propomos também a repensar a relação macro-micro. Essa postura consiste em pensar a educação a partir de uma leitura sociológica que contempla as transformações *macrossociais* e suas relações com questões *micro contingentes*, ou seja, pensar nas problemáticas que relacionam questões de ordem estrutural e sua incidência sobre sujeitos (LOPES, 2006), em síntese, uma leitura macro-micro.

Essa relação carrega um profundo dilema epistemológico que reside nas Ciências Sociais nas últimas décadas, uma vez que tradicionalmente agência e estrutura eram pontuadas como uma dicotomia naturalmente antagônica.

Sendo assim, esse nicho da pesquisa desenvolve-se em diálogo epistemológico constante com Alice Casimiro Lopes, no artigo *Relações macro/micro na pesquisa em currículo* (2006). Carrega a proposta de superação da dicotomia macro/micro como um dualismo de ideias contrárias, buscando transpor alguns determinismos, por considerar as potências contidas nessa interação.

De forma a superarmos esse dualismo que impõe limites realistas e deterministas às investigações, penso ser importante considerar que há um cotidiano constitutivo das macroestruturas, assim como há relações sociais gerais que unem contingências locais, constituindo o que Brandão (2001) denomina potencial interativo micro e macro. (LOPES, 2006, p. 632)

Desse modo, ao longo do trabalho buscamos trilhar um caminho que pensa em um *cotidiano presente nas macroestruturas* e especialmente em *relações sociais e estruturais que constituem as contingências locais*.

Portanto, partimos da perspectiva macro-micro para refletir sobre as diretrizes das Políticas Educacionais, bem como desvelar as formas de expressão do discurso neoliberal para o trabalho docente, em um movimento que parte da esfera global até seus desdobramentos transnacionais para a educação no Brasil, até o caso específico de Pernambuco.

1.2 Pressupostos Teóricos

As delimitações epistemológicas possibilitam um outro viés de reflexões, para começar a pensar os pressupostos teóricos que assumimos desde o princípio como ponto de partida. O principal marco teórico está na consideração das *Políticas Educacionais como Discurso*.

A definição de *políticas* adotada pelo trabalho caminha em consonância com a proposta de Ball, Maguire e Braun no livro *Como Escolas Fazem Políticas* (2018).

Essa leitura foge da normativa de compreender as políticas como um meio imediato de solução de problemas e anseios provenientes do meio social. Isso porque os autores consideram que essa definição linear é diretamente proporcional à marginalização dos processos da trajetória das políticas. Por esse motivo, buscamos aqui pensar as políticas para além dessa linearidade.

Para seguir essa tendência não linear, consideramos o verbete⁵ de *Políticas Educacionais*, comentado por Oliveira (2010). Esse registro compreende as políticas de educação como iniciativas, programas e ações governamentais voltadas para os meios educacionais, de modo estatal e institucional, carregada de intencionalidade. Isso significa pensar que essas ações são *movimentos políticos* que funcionam como relações de poder para direcionar as agendas educativas, e definem *modos de agir e de não-agir*, baseados em seus projetos político-ideológicos. Assim, a autora cita Paviglianiti (1993) para afirmar que:

⁵ Verbetes de *Dicionário de Verbetes Trabalho, Profissão e Condição docente* do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) (2010).

Para Paviglianiti (1993), a política educacional estuda as relações de força e tenta dar direção ao processo educativo e às disputas que ocorrem dentro do Estado para a configuração e o controle da prática institucionalizada da educação dentro de uma formação histórica determinada. Nesse sentido, a política educacional deve ser compreendida como resultante da correlação de forças entre distintos projetos, o que resulta em que comporte contradições no seu âmago. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Demarcada a não linearidade das políticas educacionais é possível seguir para a segunda variável importante do nosso pressuposto principal, que é a reflexão teórica sobre o *discurso*.

Na linguagem cotidiana falar em discurso implica pensar nos pronunciamentos, principalmente no que se refere a aparições de pessoas públicas e do meio governamental. Existe porém no meio científico uma série de reflexões e estudos sobre o *discurso* enquanto um conceito ou método usado nas pesquisas das Ciências da Linguagem, Humanas e Sociais.

Vale salientar que não existe uma definição única e fechada sobre *discurso*, e sim apontamentos e construções de autores, escolas e perspectivas que fornecem explicações distintas sobre esse fenômeno. Por esse motivo, a tentativa aqui será de trilhar um caminho teórico que elucidada os principais aspectos das implicações que assumimos como discurso.

Levando em consideração a variável linguística, mas não se restringindo a ela, podemos pensar juntamente com os apontamentos construídos por Cleudemar Alves Fernandes no livro *Análise do Discurso - Reflexões Introdutórias* (2013).

O autor afirma que apesar da existência e importância de pensar a partir da linguagem, o discurso vai funcionar como *uma exterioridade à língua*, isso porque está *alocado no meio social e entranhado de propósitos ideológicos*. Logo, a linguagem é importante por ser a forma material de expressão, mas não são os discursos em si.

Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debate e/ou divergência, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real. (FERNANDES, 2013, p. 12)

O discurso está contido na linguagem, mas vai além dela. Afirmar isso, ainda segundo o autor, implica considerar os aspectos históricos, sociais e ideológicos de produção desses discursos. Portanto, ao considerar os discursos deve-se atentar *aos sentidos, posicionamentos, as condições em que foi produzido, aos sujeitos discursivos* polifônicos e heterogêneos.

Michel Foucault é a principal fonte das construções teóricas sobre o discurso elaboradas pelo presente trabalho. Isso porque ele é o autor basilar para compreensão da Teoria do Discurso.

Assim, a partir de *A Arqueologia do Saber* (2008a), do referido autor, compreendemos que os discursos referem-se a um *conjunto de enunciados*, que se apoiam em formações discursivas, *dotadas de significâncias e sentidos históricos, políticos e sociais*. O discurso é empreendido pelas instituições e controlado a partir do poder.

O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2008a, p. 133)

Já as formações discursivas são caracterizadas como enunciados, ou nas palavras do autor, como frases distintas, componentes de um texto. Assim, a regularidade desses enunciados se define pela formação discursiva.

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, é uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. (FOUCAULT, 2008a, p. 132)

A partir dessa compreensão, faz-se necessário considerar a categoria do poder, que ganha destaque nos escritos de Foucault justamente por dominar as formações discursivas e por consequência os discursos.

Os escritos do autor sobre poder irradiam por diversas obras, e trata-se de uma construção complexa que vai ser pontuada aqui de forma preliminar, ainda que estejamos conscientes de que não abordaremos sua completude.

Assim, pensando junto com Foucault em *Microfísica do Poder* (1998), o poder pode ser compreendido não como uma coisa única, direta e substantiva e sim como um conjunto de forças multilaterais que opera de forma circular e capilarizada ao longo das instituições sociais, em reação de cadeia. O autor não restringe o poder a determinados indivíduos ou classes, ou seja, a partir de um movimento de redes os indivíduos são efeito do poder, ao mesmo tempo que é atravessado por ele.

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.[...] Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1998, 183-184)

Levando em consideração as ramificações do poder, capilarizado e difundido no ordenamento social, usaremos ainda o conceito de biopoder. Esse também é um conceito desenvolvido por Foucault ao longo de algumas obras.

Na *História da Sexualidade 1 - A vontade de Saber* (1999), é um dos primeiros momentos em que o autor descreve uma mudança profunda nos mecanismos de poder, que surge como um produto da modernidade ocidental e configura-se como uma forma de poder que visa produzir forças, de forma crescente e ordenada sob princípios de incitação, controle e vigilância.

Segundo o autor, o biopoder opera como um conjunto de práticas de regulação dos processos vitais humanos, ou seja, *um poder que é regulador da vida*, a partir do aprimoramento das tecnologias políticas de controle sobre os corpos e mentes, que está entrelaçado com a "produção do saber dominante".

É a partir dessa imbricação que os discursos, no sentido de concepção de mundo, são criados, como uma forma "dominante" de definir enunciar as coisas, as relações e os indivíduos (BERTOLINI, 2018).

Conceitualmente o biopoder opera sobre dois eixos. O primeiro é a disciplina, que remete ao controle dos corpos individualmente. O segundo é a biopolítica, que se refere à gestão e controle da população como um todo, bem como das problemáticas que surgem desse ordenamento social, como é o caso da saúde, natalidade e mortalidade.

Esses processos de regulação são racionalizados a partir de intervenções e formas de controle, não mais sobre indivíduos e sim sobre grandes conglomerados populacionais que passam pelo gerenciamento de suas vidas a partir dos interesses (e desinteresses) políticos. (FOUCAULT, 2008b)

Demarcado o horizonte conceitual, é possível afirmar que as linhas de poder, aliadas ao biopoder e a biopolítica, controlam os corpos, as mentes e, por conseguinte, o discurso.

Feitas as devidas discussões individuais, é possível figurar o pressuposto teórico central de compreender as políticas como discurso.

Em diálogo constante com Ball, a partir do artigo *What is Policy - Texts, trajectories and toolboxes* (1983) é possível estabelecer uma distinção de algumas expressões das políticas no meio social. O autor destaca *duas leituras*, a primeira que percebe as políticas como texto e a segunda como discurso.

A primeira trata das *Políticas Como Texto*. Ball pondera sobre os textos das políticas, pensados como representações codificadas e complexas, que estão constantemente sujeitas a interpretações e reinterpretações, que reverberam no meio social de forma igualmente plural.

Isso implica pensar que os textos das políticas são produzidos a partir de agendas, influências e demandas sociais emaranhadas concomitantemente. Porém, esse não é um processo circular, afinal existem camadas de influência, micropolíticas, grupos de pressão e contexto de interesses que coexistem aos textos e reverberam em sua produção e interpretação (BALL, 1983).

A segunda trata das *Políticas como Discurso*. Nessa perspectiva Ball argumenta que, para além de um texto, as políticas também podem ser observadas como uma relação de poder, no sentido Foucaultiano do termo. Concordamos com Ball na afirmativa de que as políticas atuam na produção de *verdades e discursos*.

A partir dessa perspectiva, Ball dialoga diretamente com Foucault na afirmativa que os discursos não se referem aos objetos e sim às práticas que os

constituem. Nesse sentido, os discursos seriam portadores de desejo e poder, sendo assim irredutíveis à linguagem e à fala (BALL, 1983) (FOUCAULT, 2008b).

Sendo assim, pensar as políticas como discurso implica em considerar quem pode falar, quando, onde e com que autoridade se fala. O discurso não é falado pelos sujeitos, ele é constituinte desses sujeitos, e por conseguinte, de suas subjetividades, do saber e das relações de poder (BALL, 1983)

Portanto, a proposta contida ao longo da pesquisa assume essa prerrogativa como pressuposto teórico, tomando por fundamento, principalmente, os diálogos conceituais entre Ball e Foucault. Essa relação teórico-conceitual fornece as bases necessárias para o estudo da construção das subjetividades docentes sob a perspectiva do discurso neoliberal da NGP.

2. METODOLOGIA

A construção metodológica do presente trabalho está diretamente interligada aos pressupostos epistemológicos e teóricos desenvolvidos no capítulo anterior. Sendo assim, algumas demarcações metodológicas são necessárias, para atender a pretensão da pesquisa de compreender como o discurso neoliberal, expresso pela NGP, incide na construção das subjetividades docentes.

O desenho metodológico da pesquisa adota algumas máximas como orientadoras. A pesquisa pretende-se *qualitativa*, orientada pela *cosmovisão pós-estruturalista* e com *amostragem em bola de neve*. Busca construir os dados a partir da realização das *entrevistas em profundidade*, posteriormente consideradas a partir da *análise do discurso*.

Cabe às seções seguintes o papel de destrinchar essas máximas e compreender o delineamento metodológico que permeia todo o trabalho.

2.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se como social qualitativa, que consiste no estudo de um *recorte da realidade* de professores de Pernambuco. A pesquisa qualitativa é marcada pelo número reduzido de sujeitos participantes, que carregam saberes e perspectivas não quantificáveis, para responder questionamentos complexos que emergem do meio social (LIEBSCHER, 1998).

Robert Yin no livro *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (2016) destaca cinco características principais que remetem ao fazer qualitativo. É de incubência dos estudos qualitativos o estudo dos significados presentes nas vidas das pessoas, em condições reais; a busca por representar opiniões pelo ponto de vista dos sujeitos estudados; a busca por abarcar o contexto da vivência estudada; o destaque das contribuições da pesquisa realizada para os conceitos estudados, que de alguma forma explicam o comportamento social; por fim, o esforço em usar *múltiplas fontes de evidência* como forma de garantir lisura a todo processo de construção de dados.

As características supracitadas funcionam como orientações metodológicas fundamentais da pesquisa aqui desenvolvida. Na mesma direção dos apontamentos de Yin (2016), buscamos a compreensão dos sentidos das regularidades, complementaridades e divergências do discurso na narrativa das professoras

entrevistadas. Desde suas primeiras acepções, se propõe ainda a servir de amplificador para as vozes, trajetórias e perspectivas das professoras, como forma de construir *conhecimento contextualmente específico* (MEYER; PARAÍSO, 2012).

A escolha pela pesquisa qualitativa é orientada ainda pelo posicionamento teórico-epistemológico pós-estruturalista. Isso porque concordamos com as afirmativas de Sandra dos Santos Andrade (2012) na afirmativa que assumir essa perspectiva implica pensar na construção dos sujeitos no âmbito da linguagem, a partir das forças discursivas. De forma prática, isso se expressa no trabalho, principalmente ao longo da análise dos dados, com a centralidade fornecida às narrativas docentes.

A compreensão da construção das subjetividades docentes passa pela valorização e busca das memórias, experiências e trajetórias que vão ser reinterpretadas pelas experiências presentes. Esse movimento possibilita a reconstrução dos sentidos das suas próprias vozes, amplificadas por essa pesquisa (ANDRADE, 2012).

2.2 A amostragem em bola de neve

A delimitação de uma amostragem para o desenvolvimento empírico da pesquisa foi um movimento de idas e vindas, dada as condições provocadas pela pandemia da COVID-19. Por esse motivo, nos afastamos da ideia de escolher escolas específicas como campo de pesquisa, uma vez que durante quase dois anos as atividades nesses locais estavam majoritariamente remotas.

A partir dessas sinuosidades surgiu a necessidade metodológica de aparar as arestas e delimitar o alcance pretendido. Sendo assim, optamos conscientemente por escolher o estado de Pernambuco enquanto campo de pesquisa, ainda que partindo do reconhecimento das potencialidades e limitações de generalização da pesquisa qualitativa para esse recorte de realidade.

Dada as circunstâncias, é possível começar a pensar na delimitação dos sujeitos da pesquisa. Escolhemos como referência para delimitação dos sujeitos a amostragem não probabilística em “bola de neve”⁶. Buscamos como fundamentação os levantamentos de Juliana Vinuto no artigo intitulado *A amostragem em bola de*

⁶ Adaptação do inglês *Snowball Sampling*

neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto (2014), em que a autora se dedica a descrição metodológica, bem como a reflexão sobre o alcance, vantagens e limites desse modelo para pesquisar qualitativamente.

Nesse sentido, a amostragem bola de neve funciona como uma cadeia de referências para alcançar grupos diversificados, quando se tem um grande universo de pesquisa. A execução dessa técnica acontece a partir de informantes-chaves (intitulados de *sementes*) que funcionarão como facilitadores para alcançar sujeitos que se aproximem dos critérios estabelecidos pela pesquisa (VINUTO, 2014).

Vale ainda salientar que, ainda em diálogo com a autora, reconhecemos as limitações dessa técnica no que se refere ao alcance e representatividade da amostra. Por esse motivo, buscamos seguir o caminho de vigilância metodológica quanto a variabilidade de sementes, para alcançar narrativas diversas sobre as problemáticas estudadas.

Nesse sentido, na pesquisa empírica, usamos essa metodologia de amostragem, em que a partir das sementes iniciais são estabelecidos os primeiros contatos. Cria-se uma teia de contatos, com a solicitação de indicações de outros contatos dentro dos mesmos critérios, formando assim uma rede pessoal de pesquisa, até alcançar os limites pensados para a construção dos dados⁷.

O trabalho carrega o objetivo inicial de entrevistar 10 professores⁸. Os critérios adotados pela pesquisa consistem na busca pelo perfil de **professoras e professores com vínculo efetivo**, que lecionam na **rede estadual** de educação de Pernambuco, **atuando em escolas de referência** (EREM), nas disciplinas de **português e matemática**.

A escolha em trabalhar com os docentes dessas duas disciplinas se dá pelo foco das grandes avaliações nas disciplinas de português e matemática. Por esse motivo, partimos da inferência que a cobrança por resultados está condensada em maior intensidade para esses docentes.

Portanto, o uso da bola de neve como técnica de pesquisa implica nesse processo de escolha de sujeitos e construção de dados a partir de suas próprias cadeias de relacionamentos (VINUTO, 2014).

⁷ O desenho metodológico da expansão em rede da amostragem em bola de neve realizada pelo presente trabalho é encontrado na primeira seção do capítulo 6.

⁸ Com a expansão da rede em bola de neve conseguimos alcançar um total de vinte e nove professores, dos quais nove foram entrevistados. Mais detalhes desse movimento são expostos na primeira seção do capítulo 6.

2.3 Entrevistas virtuais em profundidade

Tendo delineado a abordagem qualitativa como orientadora, dois aspectos devem ser melhor observados. O primeiro é a tentativa de construção de dados em profundidade. O segundo é a escolha do campo virtual para o desenvolvimento do contato com os sujeitos da pesquisa.

O primeiro ponto é a busca por construir dados em profundidade, a partir do uso das *entrevistas narrativas* como técnica principal de coleta. Para tanto, dialogamos com Andrade (2012), que aponta essa modalidade de entrevista como uma possibilidade de pesquisa qualitativa ressignificada. Isso porque cabe aos sujeitos da pesquisa narrar suas próprias histórias, construídas e reconstruídas a partir de suas memórias.

É importante frisar que a recordação não se remete apenas ao passado, implica em uma *narrativa daquilo que somos*, de forma vivenciada e reinterpretada a partir dos olhos da memória. As narrativas permitem pensar a entrevista de forma ressignificada, uma vez que essa prática possibilita uma *reconstrução de significados*, em que até mesmo a troca entre entrevistador e entrevistado é objeto de análise (ANDRADE, 2012)

O grande ponto defendido pela autora, que fundamenta metodologicamente este trabalho, é pensar a narrativa das professoras sob um pressuposto pós-estruturalista. Isso porque a construção dos sujeitos ocorre no campo da linguagem e nas relações de poder que atravessam as forças discursivas.

Portanto, o material produzido por essas narrativas não são dados prontos e acabados, mas sim documentos produzidos na *cultura* por meio da *linguagem*. Assim, adquirem diferentes significados quando observadas a partir de determinados referenciais teóricos ou circunstâncias sociais (ANDRADE, 2012).

O segundo ponto que destacamos é o campo virtual em que o trabalho se desenvolve. Isso porque, para além de uma entrevista narrativa no sentido convencional do termo, buscamos a consonância entre essas duas características de construção de dados, para assim compreender o desenvolvimento das *entrevistas narrativas virtuais*⁹.

⁹ Vale pontuar que escolhemos dialogar com Jeane Félix (2012) e suas acepções sobre as entrevistas narrativas *on-line*, mas reconhecemos que a técnica começou a ser desenvolvida por Fritz schütze desde a década de 1970, com o objetivo de romper com os moldes canônicos de perguntas e respostas.

O uso da *internet* como campo de pesquisa é uma possibilidade metodológica amplamente desbravada nos estudos qualitativos recentes e por esse motivo algumas considerações sobre esse meio são necessárias.

Para isso usamos alguns dos pressupostos desenvolvidos por Jeane Félix no artigo *Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde* (2012). A autora define a internet como objeto, local e instrumento de pesquisa, sendo uma ferramenta dotada de potencialidades para pensar questões provenientes do meio social.

Para Félix (2012) algumas das principais motivações de seguir pelos caminhos virtuais está em alcançar outros públicos, sem necessariamente contar com o deslocamento, além do facilitador da flexibilidade de dia e horário.

Esses apontamentos dialogam diretamente com nossa construção de dados, uma vez que a flexibilidade foi muito importante para conseguir tempo hábil em meio aos cronogramas das professoras. Nesse horizonte, as entrevistas através da internet permitiu a extensão das possibilidades de tempo e espaço.

É nessas bases teóricas que se assentam o fazer metodológico do trabalho que busca interpretar os sentidos advindos das narrativas docentes, em um contexto de verdades circunscritas e históricas, que são sempre produzidas nas relações de poder (FELIX, 2012).

Quanto ao fazer metodológico, as entrevistas narrativas virtuais estão paralelas à escolha da amostragem em bola de neve. Nesse sentido, foi estipulado um tempo para expandir a rede de contatos e realizar as entrevistas. Estipulamos também um campo de atuação para contato inicial através do *Whatsapp* ou *Instagram* e um campo virtual para as entrevistas no *Google Meet*.

Contamos também com um roteiro preliminar¹⁰ para guiar a entrevista, ainda que ao longo da conversa ele tenha se expandido e ramificado em direções diversas, como forma de apreender as percepções desses sujeitos.

A interpretação dos dados é fundamentada com inspiração na *análise do discurso*, especialmente a partir das contribuições de Foucault (1971). Assim, considera os conceitos de discurso e biopoder para compreender o papel do discurso neoliberal na construção das subjetividades no trabalho docente.

¹⁰ O roteiro das entrevistas pode ser encontrado no Apêndice 1

3. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE? DIRETRIZES GLOBAIS, INFLUÊNCIAS LOCAIS

Tendo definido os delineamentos que fundamentam todo processo da pesquisa é possível começar a figurar o horizonte conceitual que embasa as discussões propostas. Assim, os capítulos seguintes são uma tentativa de aproximação teórica das nuances que compõem o discurso neoliberal que se expressa a partir da NGP, para a partir disso refletir sobre as formas que esse discurso atravessa as políticas educacionais até adentrar no ser e fazer docente.

A Conferência da Unesco¹¹ de 1990 foi um divisor de águas para a popularização do discurso de “universalização” da educação. Além disso, nesse momento foi incorporado na agenda transnacional global a defesa da equidade e da qualidade como peças centrais para as diretrizes das políticas educacionais. Esses significantes vão sendo utilizados por diversos grupos, com sentidos diferentes e adquirem uma aparente unanimidade.

Esse período também corresponde ao fortalecimento do neoliberalismo no mundo, sobretudo, na América Latina. O contexto de exacerbação de preceitos neoliberais influenciou diretamente diversos setores do ordenamento social, principalmente a educação, chegando até o fazer profissional da escola e a construção da subjetividade do trabalhador docente.

Nesse sentido, iniciamos as reflexões partindo da educação escolar básica, que, se olhada por lentes históricas, passou por processos de significativas transformações a partir dessa tensão com a governamentalidade neoliberal.

O que chamamos aqui de neoliberalismo está diretamente relacionado às novas formas de organização e produção capitalista que se iniciam após a Segunda Grande Guerra, e dialoga frequentemente com os fenômenos descritos por Perry Anderson em *Balanço do Neoliberalismo* (1995).

As bases dessa emergência neoliberal descrita por Anderson está na oposição direta e enérgica entre mercado e Estado, onde a principal tese defendida por essa parcela neoliberal é a liberdade do mercado fundada na contraposição a qualquer forma de interferência ou regulação do mercado pelo ordenamento estatal, tanto em nível econômico quanto político.

¹¹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

Essa relação de ideários diametralmente opostos se intensifica, principalmente, a partir da década de 1980. O neoliberalismo encontra nesse momento espaço de consolidação, diante de um cenário de crise, especialmente na Europa com o governo Thatcher. A base de propagação dessas ideias foi lançada a partir das medidas enfáticas de enfrentamento à crise nesse contexto, independente dos efeitos sobre as massas populares (ANDERSON, 1995).

A longo prazo, o ordenamento governamental e econômico neoliberal consolidou-se como *modus operandi* das mais diversas esferas sociais, que se ramificou até passar a ser um regulador biopolítico da vida (FOUCAULT, 2008b).

Esses movimentos de transformação neoliberal atingem o setor público do Estado a partir de diretrizes que levam a reformas baseadas nos instrumentos de gestão empresarial. Essas mudanças são empreendidas nas políticas sob um discurso de modernização de gestão e implementação dos princípios de eficiência e eficácia, levado às últimas consequências, e assumidos como princípios norteadores da vida pública.

O novo modo de regulação estatal conhecido por *Nova Gestão Pública* consiste em sucessivos movimentos de reforma do Estado e da máquina pública. Entramos aqui em concordância com alguns apontamentos realizados por Luciana Marques no artigo *Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás* (2020), em que a autora faz um estudo específico sobre a prática da NGP, mas também realiza apontamentos teóricos importantes para compreender historicamente essa discussão.

Ao se aprofundar nas bases de sustentação da nova administração pública, Marques (2020) baseia-se em Junquilha (2002) para elencar algumas características fundamentais da NGP. Assim, descreve o processo de construção do discurso que é lançado no meio social e que transformou, gradativamente, a visão da sociedade civil sobre os serviços públicos.

A NGP segue a lógica do privado, que deve ser referência para o setor público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social. Suas bases epistemológicas estão no Novo Institucionalismo, enquanto suas bases políticas se encontram “na crítica ao Estado do Bem Estar Social, ao planejamento centralizado e ao papel indutor e promotor do bem estar social exercido preponderantemente pelo Estado” (OLIVEIRA, 2017, p. 710). Promovendo ataques às hierarquias, à

centralização do poder e das decisões e à rigidez das estruturas governamentais, a NGP se instala como uma grande inovação, mesmo onde o Estado do Bem Estar Social não chegou a ser vivenciado. (MARQUES, 2020, p. 4)

Comungamos com a conclusão da autora supracitada ao lançar uma leitura crítica sobre a aproximação da gestão empresarial neoliberal ao aparato público estatal. Essa tensão consiste em um erro desde a ideia, pois tratam-se de lógicas antagônicas. A gestão pública que deveria se basear nos interesses coletivos e na solidariedade em prol de um todo comum passa a seguir a lógica empresarial individualista, mercadológica e competitiva (MARQUES, 2020).

Uma das consequências imediatas da acentuação do discurso neoliberal é a popularização do ideário de desvalorização da máquina pública, que por vezes é apontada como improdutiva e interpretada como um peso - principalmente econômico - para o ordenamento social.

Toda essa mudança foi progressivamente difundida para moldar toda uma opinião pública sobre o Estado, que passa a ser visto como um empecilho para a até ampliação do mercado, ou ainda um interventor negativo no pleno desenvolvimento econômico e social.

A exacerbação do discurso neoliberal é o fio condutor que fundamenta a Nova Gestão Pública. É nesse contexto relacional que inserimos a problemática das diretrizes das políticas educacionais diante dessa proposição. A educação passa a ser atravessada pelos princípios de eficácia, produtividade, avaliações, responsabilização e controle dos resultados.

A educação escolar sob a ótica da NGP passa a seguir a lógica do gerencialismo, que nas palavras de Ball (2005) representa para o setor público uma nova forma de *poder* que visa transformar sistemas antes baseados na ética profissional em sistemas empresariais pautados pela competição e busca incessante por lucros e resultados.

[...] O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a

inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. (BALL, 2005, p. 544)

Vale pontuar que são múltiplos os desdobramentos ocasionados pela NGP, sendo o gerencialismo uma de suas consequências imediatas. Sendo assim, o ponto central aqui está em pensar nos fenômenos que emergem dessa transformação, até a escola e o trabalho docente.

Justamente por isso, é importante salientar que a compreensão da NGP não se esgota nas transformações teórico-conceituais da esfera microsocial. Trata-se de compreender as mudanças gerenciais da educação como um Movimento de Reforma Educacional Global¹².

Esse movimento de reforma trata da adoção e difusão de diretrizes globais que têm influência transnacional nas políticas. Trata-se de consecutivos movimentos de mudanças, que se estendem por décadas e influem nos ordenamentos políticos e sociais, em um contexto de exacerbação do discurso neoliberal.

Assim, cabe a reflexão sobre as repercussões desse discurso no mundo do trabalho, em um contexto de globalização. Essa questão é amplamente discutida por Silva e Alcântara no artigo *Subjetividade docente diante da precarização do trabalho* (2018) que elencam algumas características políticas, econômicas e sociais que podem ser lidas como fundamentais para ilustrar essa tensão.

A sociedade capitalista contemporânea criou e desenvolveu uma cultura consumista e individualista que, de forma persistente, disseminou a ideologia de sucesso, reconhecimento social e felicidade, viabilizadas pelo consumo de bens. Imerso e hipnotizado pela forte propaganda dessa cultura, através de uma mídia poderosa, o trabalhador acaba por consentir com sua exploração tanto enquanto produtor de bens, como enquanto sujeito que se esforça por trabalhar mais para poder consumir o que produz. Dessa forma é empurrado a se adequar à lógica do controle do capital flexível para conseguir se inserir e se manter na corrida altamente competitiva do mercado de trabalho e do consumo. (SILVA; ALCÂNTARA, 2018, p. 77)

Em síntese, a educação é uma das vertentes impactadas com esse ordenamento político/social globalizante. Para as Políticas Educacionais as

¹² Movimento nomeado algumas vezes de Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGE) (DALE, 2004), ou Global Education Reform Movement (GERM) (SAHLBERG, 2015), que serão discutidos em seguida.

influências são advindas principalmente de grandes Organizações Internacionais (O.I.), como é o caso, por exemplo, do Banco Mundial (B.M.) e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas instituições passam a pautar os caminhos que devem ou não ser seguidos pelas políticas nacionais, uma vez que sob um olhar macro-micro, é possível perceber como a emergência de novos padrões políticos e sociais criam uma gama de influências transnacionais que rompem os limites dos países e incidem diretamente sobre as Políticas Educacionais ao redor do mundo, em especial na América Latina e no Brasil.

Logo, discorrendo sobre as macroestruturas, o trabalho pretende pensar a partir da teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) desenvolvida por Roger Dale¹³ e discutida de modo mais contextual por Carmen Rodríguez-Martínez no artigo *La agenda global educativa y su impacto en la equidad: el caso de España* (2018).

Segundo a autora, pensar em uma agenda global implica em direcionamentos e reformas nos meios educacionais que acabam por convergir nas direções das políticas educacionais, em nível mundial (RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, 2018). Essa concordância de diretrizes é facilitada pela globalização, que encaminha para as possibilidades de convergências, transferências e até mesmo empréstimo de políticas (BALL, 2001)

Na mesma direção, Sahlberg (2015) trata sobre o Movimento de Reforma Educacional Global, nomeado de GERM, fazendo uma metáfora para explicar a difusão pandêmica dessas movimentações, como um contágio viral.

Verger, Parcerisa e Fontdevila trazem no artigo *Crecimiento e disseminación das avaliações em larga escala e de responsabilização baseada em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais* (2018) um apanhado sobre os “sintomas” da GERM, para assim contextualizar a responsabilização e descentralização ocasionada pelas reformas da gestão pública da educação.

Os autores apontam algumas pistas da origem desse movimento associado a reformas educacionais neoliberais em locais como os Estados Unidos e Reino Unido a partir da década de 1980. Trazem ainda um dado importante ao afirmar que essas

¹³ Desenvolvida em diversos textos, como por exemplo no artigo: *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”* (2004)

reformas são produzidas nos países do *norte global* e exportadas transnacionalmente para países de condições econômicas, políticas e sociais fragilizadas, sob a condicionalidade de empréstimos e parcerias com essas O.I. em busca de alcançar um padrão ideal para uma “educação de qualidade”¹⁴ (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILLA, 2018).

Com esse movimento de diretrizes e influências globais que atuam transnacionalmente sobre as Políticas Educacionais podemos começar a pensar nos elementos que compõem essa nova agenda global. Um primeiro componente de destaque pode ser apontado ao pensar na ampliação do protagonismo das O.I. na discussão e nos setores de decisão sobre os processos de regulação da educação.

Essa problemática trazida pela ampliação da interferência desses organismos é amplamente exposta e discutida no artigo de Almeida, Viana e Carvalho intitulado de *Processos e sentidos da regulação transnacional da profissão docente: uma análise das Cimeiras Internacionais sobre a Profissão Docente (2011-2017)* (2020).

Como ilustração do aumento de participação dos organismos internacionais, os autores apresentam dados que mostram o aumento de intervenções por parte da OCDE, que acaba por assumir a dianteira em financiar fóruns e diálogos de nível internacional para debater problemáticas sobre a educação, suas diretrizes e a busca pela qualidade e excelência.

A centralidade adquirida pelos conceitos de qualidade e excelência para uma educação globalmente interconectada se mostram como uma variável importante na construção do discurso da *eficiência e eficácia*. Esse é um discurso que está no cerne dos pareceres e textos de grandes encontros que debatem o tema.

Refletindo sobre esse panorama conceitual, Saraiva e De Fátima Souza apresentam o artigo *A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia da escola* (2020). A discussão proposta pelas autoras busca pensar sobre novas formas de regulação da educação pública sob a égide do discurso da eficácia e eficiência como princípios orientadores na gestão educacional.

Nesse sentido, as autoras definem a eficiência como um modelo de gestão baseado em princípios econômicos, que se relaciona com a prestação de contas e

¹⁴ É importante salientar que a prerrogativa da “educação de qualidade” é tratada pelo trabalho com um viés crítico de questionamento dos fundamentos presentes nessas ideias, como forma de desvelar o discurso contido nessa concepção.

coloca em contraste os serviços oferecidos e o valor gasto para essa execução. Já a eficácia consiste em uma medida escolar que é projetada para os docentes, diretores e gestores a partir de metas de desempenho que são estabelecidas, de forma direta, pelos governos em esfera federal, estadual ou municipal (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020).

Esse discurso foi gestado e fortalecido pelas grandes organizações internacionais, que condicionam os objetivos do processo educacional a orbitar em torno da eficiência e eficácia.

Vale pontuar, de forma específica, o papel da OCDE nas ramificações desse discurso, uma vez que ela possui um papel central na produção da agenda global para educação.

O esforço dessa organização concentra-se em dois objetivos: o de formar professores excelentes e construir escolas eficazes. Essa demanda pelo título de “professor excelente” é lida como uma expressão da *Cultura da Performatividade*, que cria o dever de uma gestão para os resultados medidos pelo empenho de docentes e desempenho de discentes.

A OCDE passa, a partir da década de 1990, a investir fortemente no movimento de repensar a educação, justamente por considerar esse um importante viés para o desenvolvimento econômico.

A inserção dessa instituição no papel diretivo das diretrizes da educação renovou o debate sobre as metodologias para produção de dados, que forneçam uma perspectiva numérica e observável, sobre o desempenho escolar em grande escala, ou seja, as avaliações de desempenho.

Nesse contexto é pensado no uso da tecnologia da informação e estatística como mecanismo de governo (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020). Por ser uma forma de expressão de dados bem aceita pelo grande público, as avaliações tornaram-se peça chave na elaboração de resultados numéricos para expressar realidades sociais. Esses dados são lidos como uma fiel expressão da verdade por, em teoria, expor de forma neutra e sem subjetivações, apontamentos sobre realidades escolares.

O pressuposto que seguimos sobre essas grandes avaliações é que esta aparece como uma variável determinante nos processos de responsabilização e culpabilização de escolas e professores sobre o sucesso ou fracasso do processo

educacional. Assim, ampliamos esse horizonte com os apontamentos de Lindblad, Pettersson e Popkewitz no artigo *Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação* (2020) sobre a atuação dos números para a construção de sujeitos, escolas e Políticas Educacionais.

É fundamental destacar a leitura crítica que os autores realizam sobre a utilização desses dados, uma vez que segundo eles a linguagem fornecida por esses dados é socialmente validada mas na prática eles expõem pouco sobre as realidades de fato.

Logo, esse sistema de informações entendido como neutro e apolítico na verdade atua como uma representação rápida, visual e gráfica que direciona o que deve ou não receber atenção e incidem sobre a educação e a escola para definir o que é um *sistema escolar de sucesso* e o que não se enquadra nesse recorte.

As iniciativas das avaliações em criar resultados periciais gráficos é rodeada por um discurso de responsabilização que desconsidera particularidades e contexto das escolas, buscando uma visão global e comparativa de realidades completamente distintas.

Portanto, a leitura buscada pelo trabalho sobre essas perícias globais fomentadas pelos grandes organismos internacionais para a educação se aproxima muito mais da visão crítica desses autores, por concordar que as relações sociais são mais complexas do que meramente descritivas e comparativas, onde o uso dessas pesquisas expressas em números funcionam de fato como uma ferramenta econômica e de padronização de sistemas nacionais de educação.

Essa tese é reforçada por Luiz Carlos de Freitas no artigo *Os Reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação* (2012).

O autor se aproxima justamente dessa complexidade que não é abarcada pelo argumento dos reformadores empresariais da educação. A consequência direta disso é a culpabilização de professores em contraste com a desresponsabilização do Estado por educação pública de qualidade. O autor faz uma colocação irretocável sobre a hipocrisia contida nessa tensão entre o discurso neoliberal e a (des)responsabilização:

Este argumento também esconde o fato de que é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o

Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso. (FREITAS, 2012, p. 387)

Essa fala passa pela construção de um argumento que desnaturaliza o discurso das avaliações, que responsabiliza professores e desresponsabiliza o Estado pela educação.

Compreendido o papel da OCDE, e organizações afins, sobre as diretrizes das políticas educacionais é possível estabelecer uma relação direta entre essa O.I. e as avaliações de desempenho.

A OCDE hoje é responsável pela organização e realização de algumas avaliações internacionais que produzem dados sobre escolas, alunos e professores. Dois dos principais produtores desses dados vão ser melhor observados pela pesquisa aqui proposta, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA¹⁵) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS¹⁶).

Buscamos assim pensar os contextos em que se desenvolvem as pesquisas PISA e TALIS, de modo a compreender as influências de seus resultados para as posturas assumidas e difundidas pela OCDE para os seus países-membros e como isso influencia as diretrizes globais das Políticas Educacionais.

De forma mais específica, concentramos esforços em pensar como essas posturas e ações, relacionadas aos exames, chegam até o Brasil e moldam as ações governamentais e tomada de decisão sobre a educação. Inclusive, esses direcionamentos se expressam no desenvolvimento de programas semelhantes, que buscam a produção de dados periciais próprios, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Vale salientar que, como afirmado por Rogéria Isobe e Neide Pedrosa no artigo *Impacto das Políticas Neoliberais no Trabalho Docente* (2019), o princípio da difusão global desses novos padrões para os processos educacionais se deu a partir da *Conferência Mundial da Educação para Todos* que aconteceu na Tailândia em

¹⁵ Sigla proveniente do título em inglês: *Programme for International Student Assessment* (PISA)

¹⁶ Sigla proveniente do título em inglês: *Teaching and Learning International Survey* (TALIS).

1990. Foi um evento organizado pela UNESCO, UNICEF, PNUD E Banco Mundial¹⁷ juntamente com os responsáveis de 155 governos para pensar os rumos das políticas educacionais, em especial para os países periféricos.

Nesse momento o Brasil mostra-se em concordância com os direcionamentos das práticas gerencialistas de tendência mundial e nesse mesmo período, da década de 90, começou a adotar essas regulações para as políticas educacionais em busca de se adequar às diretrizes neoliberais globais.

Toda essa movimentação no Brasil se inicia com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que mesmo sendo breve pautou-se nos ideários de privatização, enxugamento da máquina pública e reformas, em consonância com o direcionamento capitalista mundial.

Os dois mandatos do governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi a guinada definitiva na direção neoliberal. Consolidou-se o modo de fazer políticas baseado nos princípios de descentralização, gerencialismo e responsabilização.

Foi ainda no governo FHC que os sistemas de premiação e punição baseada em resultados das escolas ganhou espaço e acabou se estabelecendo como o *modus operandi* de funcionamento da educação pública, baseado nas diretrizes e direcionamentos do capital. (ISOBE; PEDROSA, 2019).

Esse movimento se consolidou nas décadas seguintes, inclusive no governo Lula (2003-2011) que, diferente do anterior, é alinhado ao campo político progressista. Apesar dessa prerrogativa, o governo foi um marco nos avanços de um modelo de gestão pública baseado na “eficiência” em direção ao discurso neoliberal de gestão por resultados.

Não podemos deixar de pontuar que, na prática, os oito anos de governo *Lulista* foram marcados por avanços significativos no enfrentamento às desigualdades sociais e a pobreza, mas ainda assim não se aproximou de um rompimento com a lógica gerencialista, no que se refere às políticas educacionais (OLIVEIRA, 2015).¹⁸

¹⁷ Significado das siglas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

¹⁸ Aqui nos propomos a pontuar esse ponto na história da NGP no Brasil, mas é importante salientar que existem algumas bibliografias que se propõe especificamente a estudar as contradições existentes entre o discurso da NGP e os governos populares das últimas décadas, sendo Dalila Andrade Oliveira (2015) um dos exemplos de proposta de aprofundamento da discussão.

Nessa retomada histórica o nosso foco está em pensar as formas que o discurso neoliberal gerencialista vai se constituir na realidade brasileira e se incrustar nas políticas educacionais.

Seguindo esse pressuposto, nos propomos a discutir sobre as *avaliações de desempenho*, que são grandes marcos da educação brasileira nas últimas décadas, servindo como tecnologia de monitoramento e controle de escolas e professores. Para tanto, pensamos juntamente com Álvaro Hypólito e Thiago Jorge no artigo *OCDE, PISA avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações* (2020).

Hypólito e Jorge (2020) percorrem um caminho teórico semelhante às proposições anteriores, trazendo pontuações sobre as novas configurações da gestão pública, bem como sobre o papel da OCDE em aplicar exames em larga escala como o PISA. Em seguida, os autores tratam especificamente sobre o Brasil, sendo essa retomada histórica das políticas de avaliação uma interseção com a trajetória teórica pretendida.

Nesse cenário, os autores afirmam que, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, está presente o papel das *avaliações de rendimento* em todos os níveis de educação básica e superior.

Essa centralidade para as avaliações surge como uma resposta para as reformas políticas e da máquina pública, com as novas formas de gestão. O discurso das avaliações é produto das reformas educacionais dos anos 1990, que além de moldar toda uma opinião pública sobre as formas de ação do Estado, traz ainda a centralidade para as avaliações dos programas como um balizador para o desempenho e forma de obtenção de dados para prestar contas à sociedade civil (HYPÓLITO; JORGE, 2020).

A partir dessas constatações, os autores buscam pontuar a linha do tempo do desenvolvimento das avaliações como balizadoras do processo educacional brasileiro. O marco de início dessa centralidade vem com o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ainda nos anos 90.

Apesar disso, foi só em 2005 que o sistema foi reestruturado¹⁹ e passou a ter uma maior abrangência, sendo subdividido na Avaliação Nacional da Educação (ANEB) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou

¹⁹ Referenciado pelos autores pela Portaria/MEC n. 931 (HYPÓLITO; JORGE, 2020).

popularmente conhecida como Prova Brasil. Falando um pouco sobre o processo de aplicação dessas provas e dos públicos alvos, os autores explicitam:

A ANEB é bianual e abrange a rede pública e privada de ensino. É direcionada aos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio regular, tanto em áreas urbanas como rurais. As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática. Os dados da ANEB são apresentados por unidades da federação (estados) e por regiões geográficas. [...] A ANRESC (Prova Brasil) tem como foco os estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Para participar, as escolas necessitam ter no mínimo 30 alunos matriculados nos anos avaliados. Trata-se de uma avaliação censitária bianual. A ANRESC tem como objetivo produzir diagnósticos em duas áreas de aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática. [...] Os instrumentos avaliativos da ANEB e ANRESC compreendem testes cognitivos e questionários contextuais. (HYPÓLITO; JORGE, 2020, p. 20)

O censo escolar realizado pelo ANRESC é, desde 2007, componente do cálculo do IDEB, juntamente com a taxa de rendimento escolar.

Sobre o IDEB, foram estabelecidas metas progressivas a serem alcançadas, como forma de atingir os valores médios estabelecidos pela OCDE para o ranking de desenvolvimento educacional mundial. Essas exigências são assumidas como objetivos a serem alcançados, inclusive por cobranças, e incentivos, do próprio Governo Federal, que é o fornecedor do suporte técnico aos municípios, a partir dos resultados alcançados (HYPÓLITO; JORGE, 2020).

Portanto, a inferência que seguimos é que, assim como apontam os autores, existe de fato uma cobrança, principalmente sobre os últimos anos do ensino fundamental e médio nas disciplinas de português e matemática, que são as turmas do IDEB. Nas realidades escolares, a corrida em busca de alavancar os resultados desse exame funciona como uma ferramenta de cerceamento da autonomia docente, bem como instrumento de responsabilização.

Ainda sobre o IDEB, é importante destacar o espaço ocupado por ele enquanto parâmetro de uma pretensa “qualidade”. É nos meandros dessa relação entre *avaliação* e *qualidade* que nos interpomos para pensar o impacto dessa relação para a escola e principalmente para o trabalho docente.

Segundo Afonso (2014), Souza e Oliveira (2003), Freitas (2006) o Ideb configura-se em parâmetro balizador de metas a serem atingidas com o propósito de alcançar uma pretensa qualidade educacional traduzida em competências e habilidades. Como arauto da qualidade educacional, o Ideb funciona como um dispositivo de quase mercado educacional uma vez que, após a divulgação de seus dados pela mídia e pelos órgãos oficiais, são elaborados rankings das melhores escolas e das piores escolas do Brasil

para efeito de orientação aos “consumidores”. Cria-se, com isso, um ethos competitivo no sistema de ensino, baseado na racionalidade neoliberal cuja tônica reside na lógica do mercado. Trata-se de uma mercantilização da educação (Freitas, 2012). (ISOBE, PEDROSA, 2019, p. 5)

A fala supracitada demarca um posicionamento para com a perspectiva que dialogamos ao pensar sobre os efeitos do discurso neoliberal sobre a educação.

Sendo assim, é possível constatar as bases que fundamentam o desenvolvimento do discurso neoliberal da NGP em uma perspectiva transnacional, bem como a consolidação desse discurso no Brasil, diante de uma lógica de competitividade global pautada pela busca da “qualidade”, medida por avaliações em larga escala e gestão de resultados.

4. TRABALHO DOCENTE DIANTE DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

O horizonte conceitual traçado até aqui apontou referências fundamentais para sustentar a discussão proposta. Nossa proposta para o capítulo corrente está em dialogar mais diretamente com as repercussões do discurso neoliberal para o trabalho docente.

Inicialmente, cabe uma reflexão sobre o ponto que partimos, uma vez que objetivamos um *estudo em educação*. Mas como aponta Carlos Rodrigues Brandão, na obra *O que é educação* (2007), esse é um termo amplo e que, de algum modo, engloba todo processo de aprender a ser, fazer e pensar.

Logo, o autor enfatiza que na verdade, para além de educação, o que existem são *educações*, formas variadas e distintas de ensinar e aprender, em diversos níveis da realidade. Assim, o autor realiza algumas delimitações e acaba por especificar um dos conceitos de educação a partir da ideia de ensino formal, como o ponto de encontro entre a educação e a pedagogia, ou as teorias educacionais.

Esse momento é responsável por criar uma faceta de educação (contida nas tantas outras, a partir da ideia anteriormente citada) que estabelece os papéis da escola, aluno e professor.

E é justamente nesse ponto de inflexão que reside o início das nossas reflexões. Demarcamos a educação escolar como local chave para nossas reflexões. Partimos dela para voltar nossas atenções para dentro da escola e para as relações que compõem essa realidade.

A escola, por sua vez, como elucidado por Sônia Portella Kruppa no livro *Sociologia da Educação* (1994), é abordada enquanto uma instituição social com papel marcante para a estrutura societária. Sob essa perspectiva a escola é uma organização com normas e formas que a regem, responsável por gerar uma estrutura organizacional característica de horários, papéis, hierarquias e métodos.

Essa escola institucionalizada e dotada de regras e padrões hierárquicos é o espaço que, ao longo do curso histórico, concretizou-se como o “caminho natural” em que se insere crianças para trilhar grande parte de suas infâncias e adolescências. Seguem esse caminho guiados por profissionais de educação que, em tese, são especializados em suas áreas formativas e empreendem esforços para alcançar, em conjunto, uma série de objetivos pedagógicos, sociais e emocionais. Essa constante relação é entendida como um dos primeiros e mais importantes

pilares na construção e desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres sociais, bem como na construção de suas subjetividades.

É justamente na figura desse professor, docente, educador que reside o foco das nossas análises, uma vez que tentamos até aqui compreender as raízes teóricas, epistemológicas e históricas das condições de trabalho que o cercam. É chegado então o momento de observá-los com lentes mais aproximadas, na tentativa de compreender algumas das especificidades que rodeiam o trabalho docente, que se encontra imerso no discurso da nova gestão pública.

Estamos pensando a partir da reestruturação do trabalho docente, nos mesmos moldes da discussão proposta por Dalila Andrade Oliveira no artigo *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização* (2015). Logo, estamos pensando em uma reestruturação que encaminha para a desvalorização e desqualificação do ser e do fazer docente.

A figura do professor é despersonalizada a partir das regulações das políticas nacionais que embasam essa reestruturação. Essas transformações repercutem ainda na autonomia docente, que passa a ser cerceada pelas exigências da corrida por galgar resultados em grandes avaliações. O prisma de exigências se torna diverso a partir do momento que cabe ao docente desempenhar papel de conciliador, planejador e até mesmo psicólogo. Esse cenário encaminha para a desprofissionalização, ou ainda perda de identidade laboral (OLIVEIRA, 2004).

Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Em um sentido interpretativo, concordamos com Isobe e Pedrosa (2019) na afirmação que as políticas capitalistas e neoliberais são responsáveis pela precarização do trabalho em detrimento dos lucros. O trabalho docente é uma vertente dessa totalidade precarizada, que acaba condicionada ao produtivismo, estabelecido há décadas, que se consolidou enquanto modo de fazer do processo educacional.

Como resultado, essas políticas de gestão funcionam como reguladores de escolas e professores, que encontram-se cercados por tecnologias de monitoramento e controle, que operam de forma avaliativa e estimulam o ambiente competitivo. As consequências encaminham para cerceamento da autonomia de trabalho desses professores e alterações sobre o fazer pedagógico, que por conseguinte impactam na construção das suas subjetividades.

A categoria da subjetividade é um ponto central para as discussões propostas e demanda um delineamento conceitual. Nosso interesse caminha pelo olhar da subjetividade diante do discurso neoliberal da NGP e acaba por influenciar a imagem que o professor possui de si e do seu trabalho.

A busca por compreender a categoria da subjetividade docente em processo de reestruturações perpassa ainda algumas das argumentações propostas por Dalila Andrade Oliveira no artigo *A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina* (2018) que além de apontar todo o contexto de desenvolvimento desse discurso na América Latina, busca refletir sobre como ele atravessa a construção de subjetividades²⁰ e relações de trabalho.

Nesse segundo texto que usamos da autora sobre o tema, é possível observar alguns aspectos mais específicos das repercussões práticas das mudanças no trabalho docente. A autora ilustra as consequências das reformas educacionais com a acentuação das atividades do professor, que passa a cumprir escalas longas e muitas vezes seccionadas em diversas escolas para cumprimento das cargas horárias.

Um outro aspecto marcante tange às recompensas financeiras. Isso porque é delegado aos professores o papel de cumprir prerrogativas em busca de bônus financeiros, funcionando na prática como “a incorporação de lógicas capitalistas na gestão da escola pública”. Assim, o trabalho docente passa por contenções salariais, compensadas com bonificações oferecidas a partir de metas cumpridas relacionadas a tempo de trabalho ou resultados alcançados (OLIVEIRA, 2018).

De forma mais prática nos questionamos sobre a expressão desse discurso neoliberal no cotidiano escolar de trabalho para os docentes da educação pública.

²⁰ É importante pontuar que por muitas vezes a autora nomeia esse processo enquanto identidade ou “crises identitárias” e respeitaremos isso tanto quanto possível mas usaremos na maior parte das argumentações o termo subjetividade por compreender esse como um fator que engloba as questões mais específicas do trabalho, assim como por uma questão de uniformidade teórica.

Para elucidar essa questão dialogamos com Álvaro Hypólito no artigo *Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente* (2011). O autor aponta que essas práticas têm como resultado imediato para o trabalho docente a demanda de um processo de subjetivação para internalizar os novos padrões das políticas educativas, adaptando-se a esse ambiente mercadológico e competitivo.

Hypólito faz ainda uso de alguns argumentos de Ball para pensar nas tecnologias que movimentam essas reformas educacionais. As transformações são marcadas pelas ferramentas reguladoras que monitoram e controlam esses professores, a partir de um discurso que molda a forma de ser, estar e ensinar (HYPÓLITO, 2011).

Estas subjetividades de professores passam a ser reconstruídas e modificadas pela *cultura do terror*, no fenômeno conhecido por performatividade. A performatividade é uma das principais tecnologias gerencialistas, que age diretamente sobre o trabalho docente.

É importante ressaltar que a performatividade é uma noção amplamente polissêmica que varia substancialmente se observada pela lógica de outras disciplinas do meio científico. Por esse motivo, é de fundamental importância destacar que a performatividade que permeia todo trabalho se aproxima do conceito desenvolvido pelo sociólogo Stephen J. Ball ao longo de diversos textos, para caracterizar as mudanças no modo de regulação da educação, e as consequências provenientes disso.

Ball aponta no artigo *Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social* (2006) para uma série de transformações dos setores públicos²¹ que acarretam em mudanças em importantes meios ordenadores da vida social. Essa pontuação é importante para compreender as bases que fundamentam o novo gerencialismo que assola a educação e, mais especificamente, a escola.

É nesse contexto de mudança nos direcionamentos das Políticas Educacionais que se desenvolve o conceito da performatividade, nos termos de Ball (2006). Nosso esforço consiste em relacionar a performatividade a todo escopo teórico componente da pesquisa, para tanto precede a necessidade de definição.

²¹ Vale salientar que o autor fala muitas vezes especificamente do Reino Unido, mas também pensa em diversos momentos de modo relacional com as tendências globais. Logo, é possível realizar as devidas adaptações para considerar o panorama das discussões para além das relações locais.

Logo, a performatividade é discutida teoricamente por Ball, que tem como principal referência o conceito de Lyotard (1984) de “terrores de desempenho e eficiência”, que aborda justamente a mercadorização do conhecimento.

A partir disso, Ball constrói um conceito próprio que compreende a performatividade como um modo de regulação que funciona a partir do estabelecimento de metas de desempenho, críticas, comparações e avaliações como forma de controle, atrito e mudança. Isso significa criar parâmetros comparativos que tornam-se modelo de desempenho profissional e são adotados como sinônimo de sucesso educacional, vistos assim como objetivo a ser alcançado.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (BALL, 2006, p. 544)

Esse conceito é retomado e tensionado ao longo de muitas obras do autor²². Em um texto mais recente, Ball coloca a performatividade como um modo contemporâneo de relação de poder (BALL, 2015). Nos aproximamos desse adendo, por considerar essa uma variável importante quando lançamos olhar sobre as expressões práticas do discurso neoliberal para o trabalho docente, principalmente no que se refere à construção da subjetividade.

A primeira consideração que abordamos é pensar conceitualmente a subjetividade enquanto uma categoria para compreensão da teia de relações que envolve os sujeitos. Sendo a subjetividade docente o principal eixo de desenvolvimento das reflexões propostas pela pesquisa, é importante pontuar que compreendemos essa subjetividade enquanto um ordenamento impermanente, que

²² Para os fins da presente pesquisa foi pensado, de forma consciente, essa definição por compreendê-la enquanto mais completa em termos conceituais, mesmo reconhecendo a existência de diversos textos em que o autor aborda a temática. Para mais informações ver: (*) Ball, S. J. 2001. “Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society.” In *The Performing School: Managing Teaching and Learning in a Performance Culture*, edited by D. Gleeson and C. Husbands. London: Routledge Falmer; (**) Ball, S. J. 2003. “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity.” *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228; (***) Ball, S. J. 2005. “SERALecture 2005: Educational Reform as Social Barberism: Economism and the End of Authenticity.” *Scottish Educational Review* 37 (1): 4–16; (****) Ball, S. J. 2008. “Performativity, Privatization, Professionals and the State.” In *Exploring Professionalism*, edited by B. Cunningham. London: Institute of Education.

está em processo contínuo de construção. Sendo assim, tratar da subjetividade não pode ser tomado como um circuito fechado em si mesmo e sim como uma construção constante, atravessada pelas relações provenientes do ordenamento social (MANSANO, 2009).

Por conseguinte, a ênfase que buscamos é para a compreensão desse processo de *construção de subjetividade do trabalhador docente* diante do discurso neoliberal. Ou ainda da subjetivação desse discurso pelos indivíduos.

Ball, no artigo *Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade* (2002) relaciona diretamente o conceito de performatividade ao trabalho docente com o registro das "subjetividades *da mudança e subjetividades em mudança*". Essa é uma pontuação importante para compreensão da *categoria do discurso em torno da subjetividade*, e permeia os levantamentos teóricos e empíricos.

Nesse momento Ball se afasta completamente da demanda por objetividade e assume o anseio em pensar as subjetivações que marcam a reestruturação do trabalho docente. Por conseguinte, esse movimento permite observar as mudanças que atravessam as subjetividades docentes. Logo, o autor trata em níveis profundos sobre as mudanças que caminham paralelas à performatividade.

A *subjetividade da mudança* consiste nas transformações nas diretrizes das políticas educacionais. Essas mudanças carregam uma prerrogativa equivocada de aumento na autoridade das escolas, a partir de uma maior flexibilidade que, em tese, traria maior liberdade para gestores e professores na tomada de decisão e gestão de capitais econômicos e sociais.

Porém, como essa aparência é superficial, a gênese dessas reformas ultrapassam a regulação e, nos termos do autor, expõem um processo de re-regulação que é pautado pela emergência de novas formas de controle, especialmente com as avaliações periciais e busca por resultados (BALL, 2002).

Todo esse cenário incide diretamente sobre os docentes que passam a conviver com uma lógica empresarial que se instala nos ambientes escolares e naturaliza as formas de responsabilização.

Esse movimento transforma os professores em agentes centrais do sucesso ou do fracasso escolar, desconsiderando qualquer outra variável que possa existir nas teias de relações que compõem os sistemas educacionais. Assim, aos

professores resta a internalização desses valores, onde todos os vieses de sua profissão estão ligados ao desempenho, e cabe a ele próprio a busca por acrescentar valor sobre si, produzir mais e viver sob uma lógica de cálculos, metas e comparações na busca por padrões inalcançáveis de desenvolvimento.

Tendo traçado o horizonte conceitual que cerca o trabalho docente diante da nova gestão pública, adentramos definitivamente nas discussões sobre a construção da subjetividade docente.

O primeiro destaque é que compreendemos a subjetividade enquanto um campo chave de luta política no contexto da governamentalidade neoliberal, indo na mesma direção da argumentação de Stephen Ball no artigo *Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?* (2016). O autor se propõe a aprofundar nessa prerrogativa, baseado nas ideias de Foucault para um governo neoliberal como um ordenamento que opera entre a verdade, o poder e o indivíduo (*self*).

A linha argumentativa de Ball (2016) gira em torno dessas três variáveis, e vale salientar que as construções são muito mais aprofundadas pois seus objetivos são específicos para o estudo produzindo. Ainda que não seja nosso foco aprofundar nos mesmos pressupostos do autor, reconhecemos essa importância teórica e vamos usar de algumas pontuações, de forma contextualizada.

Logo, partimos da afirmação que *o discurso neoliberal* que compõe a *performatividade* acaba por transformar as *subjetividades em um local de luta política e de resistência*. Assim, o indivíduo é entendido como um local de poder, onde a subjetividade aparece como a interseção entre o *self* e o poder.

É fundamental ainda destacar a concepção de *verdade*²³ trazida por Ball (2016), que aparece como no sentido foucaultiano de vontade de verdade. Esse é um sistema de manufatura de verdades como valor político.

Isso implica pensar que em um mundo quantificável, onde conquistas e metas são traduzidos em dados estatísticos, tabelas e gráficos a verdade passa a ser difundida, consumida, produzida e controlada por grandes conglomerados políticos e econômicos (como é o caso da OCDE, Banco Mundial e outras Organizações Internacionais) que funcionam *como aparelho de produção e circulação de verdades*.

²³ Vale salientar que o autor faz uma longa discussão sobre as verdades, as formas que ela surgem e como atravessam as realidades escolares. Para mais informações ver BALL, 2015.

Portanto, a discussão levantada pelo autor, inspirado nos apontamentos de Foucault, não diz respeito a disputa pelo que é verdadeiro ou não, mas sim sobre a criação desse sistema de verdades e falsidades fabricadas e atribuídas de valor, como é o caso da difusão da crença de que as comparações e padronizações vão revelar verdades e soluções inéditas e mágicas sobre alunos, professores e todo sistema educacional. Isso reduz indivíduos complexos com problemáticas estruturais igualmente complexas a uma categoria numérica, com seu valor e humanidade reduzidos a números. (BALL, 2015) (FOUCAULT, 1997)

O resultado desse sistema, a longo prazo, é justamente a difusão e solidificação da crença que os problemas na educação se assentam nos alunos que erraram um número X de questão em seus exames avaliativos, ou sobre os professores que não ensinaram os conteúdos devidos ou os preparou de forma adequada, ou ainda qualquer justificativa superficial que responsabilize apenas as esferas microssociais.

Trata-se de um processo que reduz grandes questões estruturais na educação a questões meramente técnicas e gerenciais. Essa perspectiva retoma o argumento que surgiu no capítulo anterior, de Luiz Carlos Freitas (2012), sobre a desresponsabilização do Estado pela educação pública, sempre que conveniente.

Esse é um sistema atroz para com escolas e, principalmente, professores. Assenta o trabalho docente sobre uma lógica de responsabilização e competitividade, em que se estabelece como padrão uma corrida constante em busca de resultados melhores e alçar maiores posições em quadros nacionais e internacionais, deixando as condições de trabalho em segundo plano.

Assim, pontuar a *subjetividade como local-chave de disputa* implica em considerar a tensão entre *duas instâncias*.

A *primeira*, usada pelos governos neoliberais que se responsabilizam de produzir e consolidar um discurso específico de empenho, competitividade e empreendedorismo que atendem a seus próprios interesses. Já a *segunda* é a relação dos indivíduos com eles mesmos, que se refere a constituição profissional desses docentes e a forma como eles se reconhecem enquanto professores e ainda os movimentos de resistência ao discurso neoliberal dominante (BALL, 2015).

A subjetividade observada como campo de disputas fornece as bases para as discussões que estamos tecendo no que se refere ao ser e fazer docente. A relação

conflitante entre os interesses do discurso neoliberal e a construção do *self* docente vai se aprofundar nos capítulos empíricos, que apresentam dados sobre os sujeitos entrevistados que fornecem pistas sobre as inter-relações existentes nesse meio.

Vale ainda salientar que a interseção entre discurso e subjetividade é considerada por Foucault. O autor parte da afirmativa que os discursos devem ser entendidos como parte ativa dos processos de construção da subjetividade.

Digamos, portanto, que os discursos de que estamos tratando, e que se apresentam como técnicas de vida (*tékhnai peri ton bion*), no fundo são procedimentos de constituição de uma subjetividade ou de subjetivação, e é assim que devemos entendê-los. Não são ideologias que procuram mascarar um código, tampouco são uma racionalização de um código. São a definição das condições em que, de certo modo, vai ser possível inserir o *bíos*, a subjetividade do indivíduo, no interior de um código. Nem ideologia nem racionalização: são procedimentos de subjetivação de um código. (FOUCAULT, 2016, p. 228)

Nesse momento é importante ainda aprofundar na argumentação que Ball constrói sobre as resistências²⁴. Para isso, traz o conceito de *care of the self*, ou ainda *politics of the self*, que diz respeito ao *cuidado de si* como forma de resistir aos efeitos do discurso neoliberal sobre a construção da subjetividade docente.

O cuidado de si é conceituado como um conjunto contínuo de práticas endógenas de questionamento “sobre as verdades, o poder, o poder sobre o discurso de verdade” (BALL, 2015, p. 8) que vão operar como um ponto de partida para as *politics of refusal*, ou as políticas de transgressão, que são as lutas constantes sobre o que “temos nos tornado e o que não queremos ser” (BALL, 2015, p. 15).

É sobre as resistências a partir do cuidado de si que pretendemos discorrer, uma vez que partimos da concordância com Foucault na afirmativa de que todas as relações de poder estão sujeitas a possibilidade de resistência, ou não existiria nem mesmo relação de poder (FOUCAULT, 1997).

Sendo assim, é possível compreender esse enquanto um aspecto importante e formador da subjetividade docente diante das políticas neoliberais. Portanto, partimos do princípio que por mais que esses sejam movimentos exógenos que atravessam o ser e fazer docente, não são movimentos recebidos de forma passiva, uma vez que os sujeitos desenvolvem artifícios para resistir a essas investidas.

²⁴ Vale salientar que, novamente, a inspiração teórica de Ball está em Foucault (1997)

Ainda sobre as resistências, dialogamos também com Stephen Ball e Antonio Olmedo no artigo *Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities* (2013). Nele existe o esforço dos autores de tratar do fenômeno da resistência não como um *fenômeno coletivo*, forma que normalmente é tratada, e sim a partir da ótica do *cuidado de si*.

Isso ocorre porque os autores debruçam-se sobre uma forma específica, a *resistência das práticas da performatividade*. Isso implica afirmar que a resistência é uma forma de poder, mas não necessariamente um ataque a instituições específicas. Os autores dedicam-se a pensar nas possíveis lacunas existentes no meio do poder dominante como forma de oferecer o *pensar em si* de forma diferente (BALL; OLMEDO, 2013)

Para trabalhar essa resistência de forma contextual os autores trazem para discussão os conceitos de *subject (sujeito)* e *teaching subject (sujeito docente)*.

Assim, retomam Foucault ao afirmar que o *subject* é compreendido por ele como uma forma de poder que por um lado remete ao estado de sujeição a algo por controle ou até mesmo por dependência e por outro lado seria a autoconfiguração de uma subjetividade ou consciência individual.

Os autores partem dessa definição foucaultiana, complementada a partir de Ball (2012) que vai trazer a subjetividade como os processos do devir, que remete ao que fazemos mais do que o que somos, logo diz respeito ao trabalho do cuidado de si.

De forma prática, Ball e Olmedo (2013) ainda argumentam que o discurso neoliberal causa efeitos diretos ao trabalho docente a partir do momento que demanda deles a ação como um novo tipo de professor, que nasce e se forma dentro da lógica competitiva e trabalha subvertendo suas crenças às verdades produzidas e transformando esses indivíduos a partir das demandas neoliberais.

Neoliberalism requires and enacts a 'new type of individual', that is a 'new type of teacher and head teacher' formed within the logic of competition. The apparatuses of neoliberalism are seductive, enthralling and overbearingly necessary. It is a 'new' moral system that subverts and re-orient us to its truths and ends. It makes us responsible for our performance and for the performance of others. We are burdened with the responsibility to perform, and if we do not we are in danger of being seen as irresponsible (BALL; OLMEDO, 2012, p. 88)

Assim, de acordo com o sistema imposto, a racionalidade da performatividade deve passar a ser adotada como aquilo que deve ser seguido no ambiente escolar, de forma *lógica, desejável e inevitável*.

Esse desejo por uma concordância moral com a lógica performativa faz parte de toda ideia da coisa, uma vez que é mais fácil regular indivíduos que querem estar, em algum sentido, dentro daquela lógica. A partir disso se criam os mais sedutores dos artifícios, especialmente a partir de subterfúgios financeiros, para normalizar e internalizar o discurso da performatividade.

Isso porque a tese dos autores é que as políticas neoliberais são vivenciadas e percebidas tanto na sala de aula como no ser e estar desse professor.

A performatividade exalta a individualização competitiva, ao mesmo tempo que estabelece uma rotina constante de registro para que as vivências fiquem marcadas e quantificáveis. Desse modo, resistir ao discurso dominante e suas tecnologias implica na mudança de compreensão sobre o ser professor e isso envolve um trabalho pessoal constante, para assim como aponta Foucault, operar pelo governo de si em prol da elaboração de uma ética e prática em relação a si (FOUCAULT *citado por* BALL; OLMEDO, 2013)

Nesse cenário, a resistência implica na desnaturalização dos padrões impostos de trabalho e a problematização desde a essência das práticas educacionais, a partir da construção, desconstrução e reconstrução crítica dos próprios indivíduos como forma de *minimizar os efeitos da performatividade sobre a subjetividade docente*.

5. NOVA GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

A construção teórica proposta até aqui perpassou os principais conceitos que envolvem a NGP e o trabalho docente. O esforço seguinte está em afunilar ainda mais esse arcabouço, de modo a compreender o campo em que a pesquisa empírica está assentada, ou seja, o trabalho docente no estado de Pernambuco.

Para tanto, buscamos traçar uma linha do tempo que contempla a constituição do discurso da NGP em Pernambuco. A partir disso é possível figurar as formas que esse discurso atravessa as relações educacionais e a construção da subjetividade docente no estado.

O capítulo está dividido em duas seções que vão, respectivamente, pensar questões históricas *locais* marcantes para o desenvolvimento do discurso da NGP. Em seguida traz pontuações técnicas, apresentando alguns dados relevantes sobre a educação escolar em Pernambuco, que contextualiza o campo de estudo.

5.1 Nova gestão pública em Pernambuco

Como visto nos capítulos anteriores, o discurso neoliberal gerencialista é inserido no cenário nacional em meados da década de 1990. Nos anos seguintes essa mudança se consolidou a partir do direcionamento das políticas estaduais para atender a demanda transnacional de um novo modo de gestão.

Partimos de algumas reflexões trazidas por Alexandre Duarte na tese de doutorado intitulada de *A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos* (2019). Nela o autor analisa o nascimento e desenvolvimento do discurso de gestão em comparativo com os dois estados enunciados. Apesar da análise comparativa não ser a nossa proposta, dialogamos com Duarte, que fornece dados valiosos sobre a construção do Estado gerencialista em Pernambuco e na repercussão disso para o trabalho docente.

O autor aponta que no cenário nacional os empreendimentos de difusão de uma gestão gerencial estavam a cargo de Fernando Henrique Cardoso, enquanto em Pernambuco ganha espaço a partir de 1999 com o governo estadual de Jarbas Vasconcelos, membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

No primeiro mês de seu governo Jarbas institui a lei estadual²⁵ de reorganização da estrutura do Estado de Pernambuco, com inspiração no documento nacional do Plano Diretor de Reforma do Estado (1995). Esse movimento foi o princípio da construção de todo *background* para consolidação do discurso de modernização da máquina pública em Pernambuco.

[...] a referida lei dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual e, aos moldes do Mare, institui a Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE) sob um forte discurso em favor da modernização do aparato público. Além disso, conforme disposto no Decreto n. 21.287, de 5 de fevereiro do mesmo ano, é instituída a Comissão Diretora de Reforma do Estado no âmbito do Programa Estadual de Desestatização e de Modernização e Controle das Entidades Estatais. (DUARTE, 2019, p. 104)

Seguindo a retomada histórica, é possível destacar a criação do Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO/PE) que foi iniciado em 2000, mas regularizou-se apenas em 2003. Esse foi um dos principais empreendimentos para modernização e desburocratização do Estado, em busca de um formato gerencial que pudesse ser orientado por métricas numéricas e gestão de resultados para alcançar um “padrão de qualidade” (DUARTE, 2019)

Duarte (2019) aponta ainda que a justificativa para as reformas locais estavam assentadas nas diretrizes globais de transformação do aparato público, portanto o governo pernambucano estaria seguindo uma agenda transacional.

Como resultado dos processos legais do primeiro ano de governo Jarbas é possível observar contínuos processos de descentralização na administração estatal. Porém é somente em seu segundo mandato²⁶ que existe um maior empenho em ir além das institucionalidades e implementar na prática, de forma definitiva e irrevogável, os pressupostos gerenciais nos serviços públicos.

Os dois mandatos de Jarbas funcionaram como o pontapé inicial para renovação da administração pública no estado, fornecendo as bases de sustentação para as diretrizes das políticas, principalmente educacionais, do governo seguinte, de Eduardo Campos (2007-2014).

²⁵ Lei 11.629, de 28 de janeiro de 1999 que “Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências” (Fonte: ALEPE-PE)

²⁶ O segundo mandato de Jarbas teve início em 2003 e se estendeu até sua renúncia para concorrer ao Senado Federal em 2006. A continuidade do governo se deu por Mendonça Filho de abril de 2006 a janeiro de 2007.

Antes mesmo de sua eleição, Campos já explicitava a ânsia pelo desenvolvimento regional, com base no equilíbrio econômico e a modernização da gestão, levada às últimas consequências.

Ainda que na maioria das vezes sob uma roupagem progressista, na prática o governo de Eduardo Campos concretiza de uma vez por todas o discurso neoliberal da nova gestão pública, em especial para a educação escolar.

A primeira grande expressão dessas movimentações no governo Campos foi em 2007, com a criação do *Projeto Todos por Pernambuco*. Esse funcionou como marco para criação de movimentos articulatórios em todas as regiões do estado para produção do *Plano Plurianual do Estado* (PPA) (2008-2011) (DUARTE, 2019).

A educação escolar foi uma das direções mais impactadas pelas mudanças na gestão dos serviços públicos no estado. O primeiro grande empreendimento é o *Programa de Modernização da Gestão Pública no estado de Pernambuco* (PMPG - PE) que estabelece metas para educação estadual.

O PMPG - PE é abordado por Dalila Oliveira e Livia Vieira no livro *Trabalho na Educação Básica em Pernambuco* (2014). As autoras descrevem o programa como sendo a iniciativa responsável pela gestão dos resultados na educação pernambucana, inclusive com relação a melhoria nos números e posicionamentos em *rankings* nacionais.

Esse movimento é denominado de *Política de Responsabilização Educacional* e engloba o *Bônus de Desempenho Educacional* (BDE), o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco* (IDEPE) e o *Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco* (SAEPE) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

As autoras afirmam ainda que a própria Secretária de Educação do estado define esse programa como uma iniciativa para consolidação da cultura democrática na escola baseada no planejamento e gestão. Trata-se de um modelo já popularizado transnacionalmente, que baseia-se no estabelecimento de metas e gestão desses resultados por escola.

Já o IDEPE funciona em moldes muito parecidos com o IDEB, sendo um índice medido pela combinação de resultados do SAEPE junto com o fluxo escolar (média de aprovações). Busca assim uma avaliação de desempenho dos alunos, e por consequência de escolas e professores, em regime anual. Opera como uma versão regional para medir a “qualidade” da educação.

Assim como a avaliação nacional, o SAEPE também detém toda sua atenção sobre o desempenho nas disciplinas de português e matemática, para início e fim do ensino fundamental e último ano do ensino médio.

Essas avaliações de desempenho funcionam como prerrogativa para o BDE²⁷, que é uma bonificação em dinheiro para docentes que cumprem as metas exigidas pela Gerência Regional de Educação (GRE) para as unidades escolares

Toda essa movimentação já implantada e consolidada traz algumas consequências para o cotidiano escolar e para o trabalho docente. Quanto a esses impactos, Oliveira e Vieira argumentam:

Trata-se de uma medida que [...] poderá acarretar a competição entre escolas e entre os docentes dentro destas, além de tender a instaurar novas hierarquias e fragmentações no seu corpo funcional. Esse modelo de gestão tem se afastado do princípio de justiça que orientou a organização dos sistemas escolares na maioria dos países do ocidente, ou seja, o princípio do direito à igualdade, da escola como lugar de exercício de direitos humanos e sociais. Ao criar parâmetros de avaliação meritocrática em que os resultados escolares são descontextualizados, acaba-se por responsabilizar os docentes por fatores que interferem nas trajetórias escolares dos alunos e sobre os quais eles não têm qualquer controle, por exemplo, as condições socioeconômicas das famílias e o acesso a bens culturais, entre outros. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 25-26)

Os resultados práticos de todo esse sistema consolidado há mais de duas décadas giram em torno da *responsabilização* e do *constante monitoramento* de currículos, pessoas e relações no ambiente escolar.

Outro fato marcante se dá em 2008 com a criação do Sistema de Monitoramento da Gestão escolar que cuida justamente da gestão desses resultados nas escolas estaduais, com intervenções diretas sempre que necessário (DUARTE, 2019).

É destacado ainda, dessa vez por Oliveira e Vieira (2014), o *Pacto pela Educação* (PPE) (2011), que trata-se de um programa alinhado às diretrizes nacionais e supranacionais que levanta as bandeiras de qualidade e excelência baseadas em metas e gestão de resultados. Adota a equidade como um dos princípios orientadores, ao menos em sua exposição teórica, e visa a ampliação do acesso à educação, assim como melhorias no ensino e aprendizagem.

²⁷ Premiação por resultados a partir do cumprimento de metas, regulamentada pela Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.

Ao mesmo tempo que, em 2012, é oficialmente instituída a obrigatoriedade, no estado, do compartilhamento de resultados avaliativos, inclusive na própria escola²⁸. A centralidade para os resultados está relacionada ao uso de dados como instrumentos de prestação de contas e termômetro para os avanços e declínios do cenário educacional.

Quanto a essa perspectiva, reforçamos aqui as posições defendidas anteriormente de incompletude no tratamento de questões complexas, quando reduzidas a métricas estritamente numéricas, que acabam por distorcer ou ocultar importantes aspectos da realidade, bem como desresponsabilizar o Estado responsabilizando indivíduos.

Nesse cenário, alguns marcos são importantes e distinguem os governos de Eduardo Campos no panorama educacional de Pernambuco. Algumas das iniciativas são apontadas por Duarte (2019), como, por exemplo, o aumento expressivo dos regimes de contratualização. Isso repercute diretamente no trabalho docente, uma vez que a preferência por manter contratos de tempo limitado se afasta da estabilidade dos cargos efetivos.

Outro destaque está na constante fiscalização dos *indicadores educacionais*²⁹ a partir do SAEPE. Sendo assim, são aplicadas sanções e intervenções sobre as escolas com indicadores negativos, enquanto em contrapartida usam de bonificações financeiras para as instituições com coeficientes ditos satisfatórios (DUARTE, 2019).

Um aspecto marcante da gestão Campos é o empenho de Pernambuco no investimento nas Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM). Instituições com esse padrão existem desde 2004, mas foi a partir de 2008 que esse virou um dos carros-chefe nas diretrizes da educação no estado.

Oliveira e Vieira (2014) também se dedicam a discorrer sobre essa iniciativa. As autoras afirmam que os pressupostos que sustentam a educação de referência integral residem na ampliação do tempo na escola. Esse maior desprendimento de

²⁸ A partir da Lei n. 14.602, de 21 de março de 2012, que obriga a exposição nas escolas de cartazes com os resultados obtidos e a nota média estadual, sendo passíveis de sanções em caso de transgressão (DUARTE, 2019).

²⁹ As avaliações em Pernambuco estabelecem *Padrões de Desempenho*, que materializam e quantificam os conhecimentos discentes a partir da “eficiência”, sob uma prerrogativa de *educação de qualidade*. Para mais informações ver: avaliacaoemontoramento.caeddigital.net

tempo, em tese, promoveria uma formação mais completa e com maiores oportunidades no mercado de trabalho.

As autoras discorrem ainda sobre esse momento de implementação, que se inicia com uma reforma no ensino médio a partir de duas vertentes: primeiro a criação do *Programa Integral* para atender ao ensino médio, a partir da ampliação da jornada para períodos integrais e semi-integrais. A segunda é a ampliação do *ensino técnico*, com a construção de sessenta Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Nosso esforço aqui está em pensar de forma mais aprofundada as EREM, uma vez que esse é o local de trabalho em que as docentes entrevistadas estão inseridas. Por esse motivo, cabe pensar sobre o discurso em torno da consolidação das escolas de referência como vitrine para a educação média pernambucana.

Oliveira e Vieira (2014) argumentam que a prerrogativa das EREM se assenta na jornada ampliada. Esse dado carrega a inferência que existe um prisma mais amplo de oportunidades para os discentes cultivarem conhecimentos e vivências para além das disciplinas canônicas já estudadas, como por exemplo as aulas de laboratório e a educação profissional.

As EREM também se distinguem das escolas regulares pelas condições de trabalho para professores. Isso porque oferecem regime de trabalho diferenciado das escolas tradicionais, com obrigatoriedade da dedicação exclusiva e maiores remunerações.

É importante pontuar o quanto esse foi um dos “êxitos” mais comemorados no que se refere a educação nos governos de Eduardo Campos. Sob olhar numérico, em 2013 existiam duzentos e sessenta EREM. Dessas escolas, cento e vinte e duas eram integrais e cento e trinta e outro semi-integrais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014). Em números atualizados, atualmente (2022), a educação pública pernambucana conta com trezentas escolas nesse segmento.

Os levantamentos teóricos sobre a educação e o trabalho docente no estado de Pernambuco discutidos até o presente momento, fornecem as bases necessárias para adentrarmos no trabalho empírico realizado pela pesquisa. Sendo assim, os capítulos seguintes buscam trazer a centralidade para as narrativas docentes, na tentativa de perceber os sentidos do discurso em torno da construção da subjetividade docente diante do discurso neoliberal da NGP.

5.2 Cenário da Educação em Pernambuco

Levando em consideração as condições históricas de consolidação do discurso gerencialista na administração pública da educação em Pernambuco, nos propomos a traçar um panorama da educação escolar e do trabalho docente em Pernambuco, na tentativa de *quantificar, caracterizar e contextualizar o locus* em que desenvolvemos nosso trabalho empírico.

Para tanto, foi necessária a imersão nos canais digitais do Ministério da Educação do Governo Federal (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco do Governo do Estado (SEE-PE), na busca por dados atualizados para compreender a dinâmica do trabalho docente no contexto estadual³⁰.

Os dados interpretados são fornecidos por duas fontes principais: o *Censo da Educação Básica (2019)* e o *Censo da Educação Básica (2021)*, ambos presentes no *Resumo Técnico do Estado de Pernambuco*.

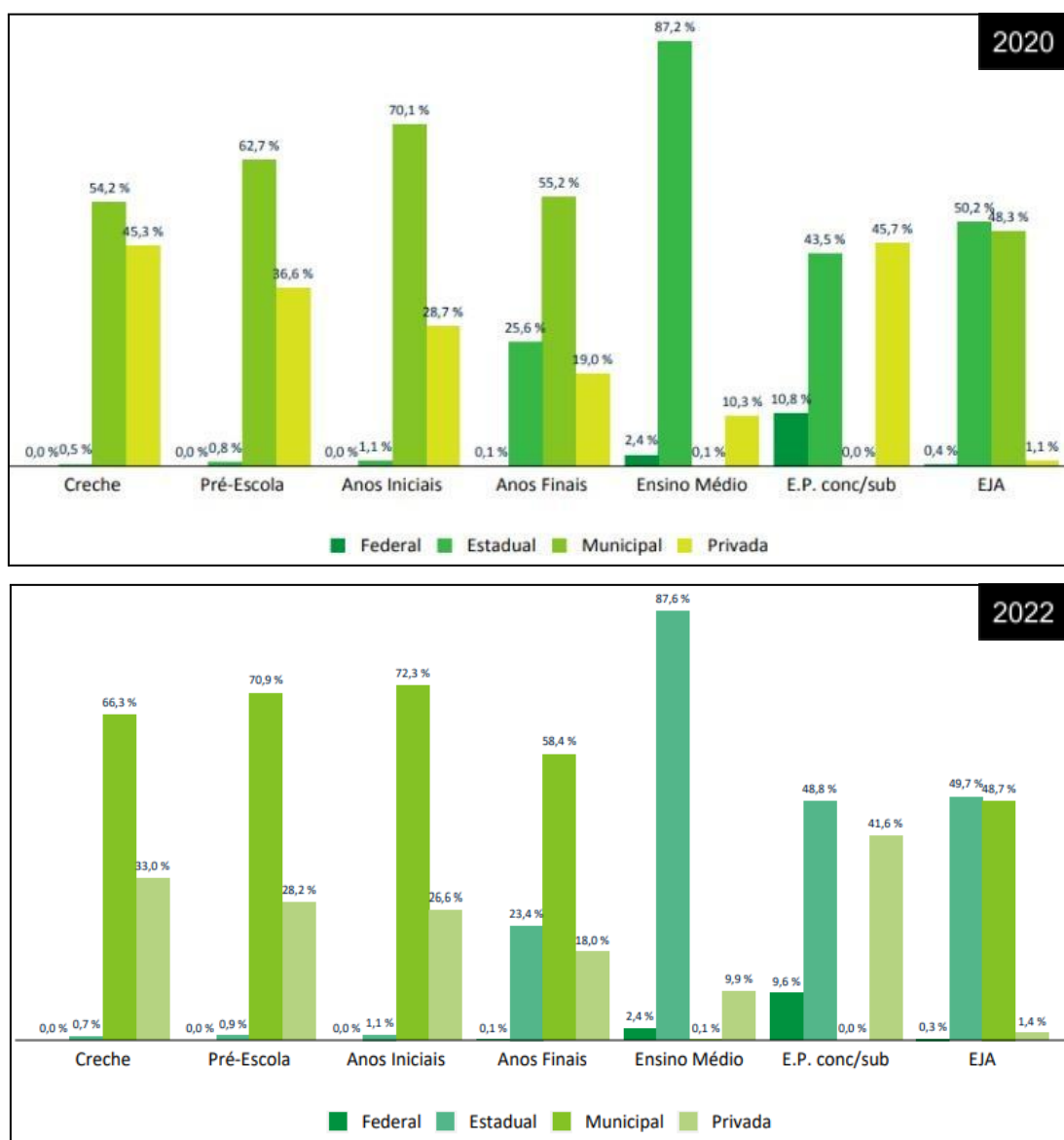
Destacamos inicialmente o número de discentes regularmente matriculadas na educação básica no estado em 2019, com um total de 2,2 milhões de matriculados. Esse número tem uma queda em 2021, ficando em 2,1 milhões³¹.

O primeiro olhar sobre os dados dessas matrículas busca fracionar esses discentes por dependência administrativa. Nota-se assim as matrículas em instituições federais, estaduais, municipais e privadas, levando em consideração os anos de formação básica.

Imagem 2 - Comparativo do percentual de Matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa - Pernambuco (2020; 2022)

³⁰ Vale salientar que essas informações e dados foram construídos em dois momentos. O primeiro, a partir de um estudo exploratório realizado em 2020, com os resultados provenientes de 2019. O segundo momento traz dados mais recentes, de 2021, publicados ao fim de 2022 e após a pandemia do COVID-19. Buscamos fornecer um panorama de dados recentes, em perspectiva comparativa, que traz o delineamento de características importantes que situam a educação pernambucana em tempo e espaço.

³¹ O próprio documento destaca esse declínio, que se comparados com dados anteriores sofreu uma queda de 5,5% com relação às matrículas de 2017.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020; 2022)

Esses dados nos fornecem uma perspectiva sobre as concentrações maiores de alunos de acordo com a dependência administrativa. É interessante pontuar como o ensino estadual passa por uma crescente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e cresce exponencialmente ao se observar o ensino médio. Inclusive, o ensino médio no setor público contou com aumento entre os dados dos anos de 2020 e 2022, de 87,2% para 87,6%.

Os dados atualizados da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apontam, no ano de 2022, para a existência de 812 escolas que lecionam o ensino

médio. Desse número, 403 são escolas de referência³², espalhadas por todas as regiões do estado, da capital ao agreste.

Esse número cresceu desde 2019, uma vez que os dados iniciais que coletamos apontavam para a existência de 300 escolas de referência no estado.

Nas informações que encontramos inicialmente, 125 dessas EREM tinham o funcionamento de forma integral, com jornadas de 45 horas semanais e aulas com dois turnos para todos os dias da semana. As 175 escolas restantes tinham funcionamento de período semi-integral, com carga horária de 35 horas semanais e aulas em turno único em dois dias e dois turnos em três dias da semana³³.

Os dados expostos funcionaram como o pontapé inicial para as delimitações da pesquisa empírica. Isso porque trouxe para o centro da pesquisa a intenção de compreender as relações docentes no *ensino estadual de Pernambuco*, mais especificamente nas escolas de referência.

Essa escolha por estudar as EREM é contextualizada pelo discurso de *qualidade da educação* empreendido pelos governos estaduais vigentes em Pernambuco nas últimas décadas.

Isso porque, desde Eduardo Campos, os executivos que governaram o estado assumem o propósito de usar a educação, principalmente integral, como vitrine de políticas educacionais para o Brasil e o mundo, como exemplo de uma gestão educacional “*eficaz*”.

Pensar as EREM, tem como consequência inevitável um outro delineamento importante do trabalho empírico, que é um olhar direto para os docentes que lecionam no ensino médio³⁴.

Para o ensino médio, os dados coletados apontam que em 2019 houve um número total de 335.117 matrículas. Esse número passou por um aumento quantitativo em 2021, sendo registradas 341.641 matrículas.

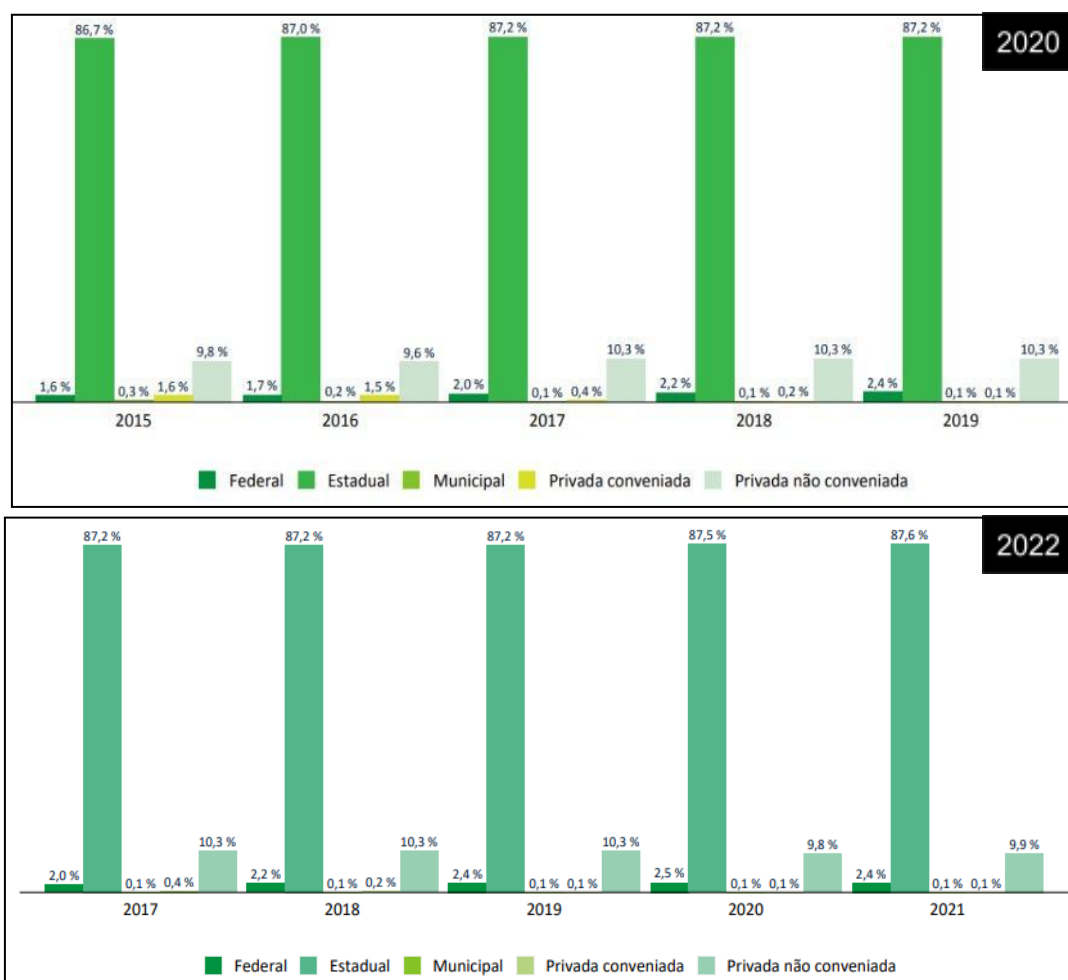
³² Esse foi um dado que não estava explícito no portal do INEP ou da SEE-PE. As informações encontradas em primeiro plano são sempre no sentido de ampliação do número de escolas de referência, mas sem informar um valor exato. Chegamos até esse número através do catálogo de escolas do INEP DATA, que fornece opções de pesquisa mais refinadas. Mais informações em: <https://inepdata.inep.gov.br/>

³³ É importante também registrar que não encontramos a atualização desses números nos dados de 2022.

³⁴ Salientamos ainda que no momento de expansão da rede de contatos, em bola de neve, buscamos sempre por docentes que lecionam no último ano do ensino médio, uma vez que compreendemos esse como um momento de acentuação das práticas da performatividade, em busca de alcançar um “resultado satisfatório” nas avaliações de desempenho.

Se comparado a outras dependências administrativas, é absolutamente majoritária a opção dos discentes pela rede estadual no que diz respeito ao ensino médio. Inclusive, os números publicados apontam que desde 2015 as escolas estaduais contam com um quantitativo de matrículas maior que 80%.

Imagem 3 - Comparativo do Percentual de Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa - Pernambuco (2020; 2022)

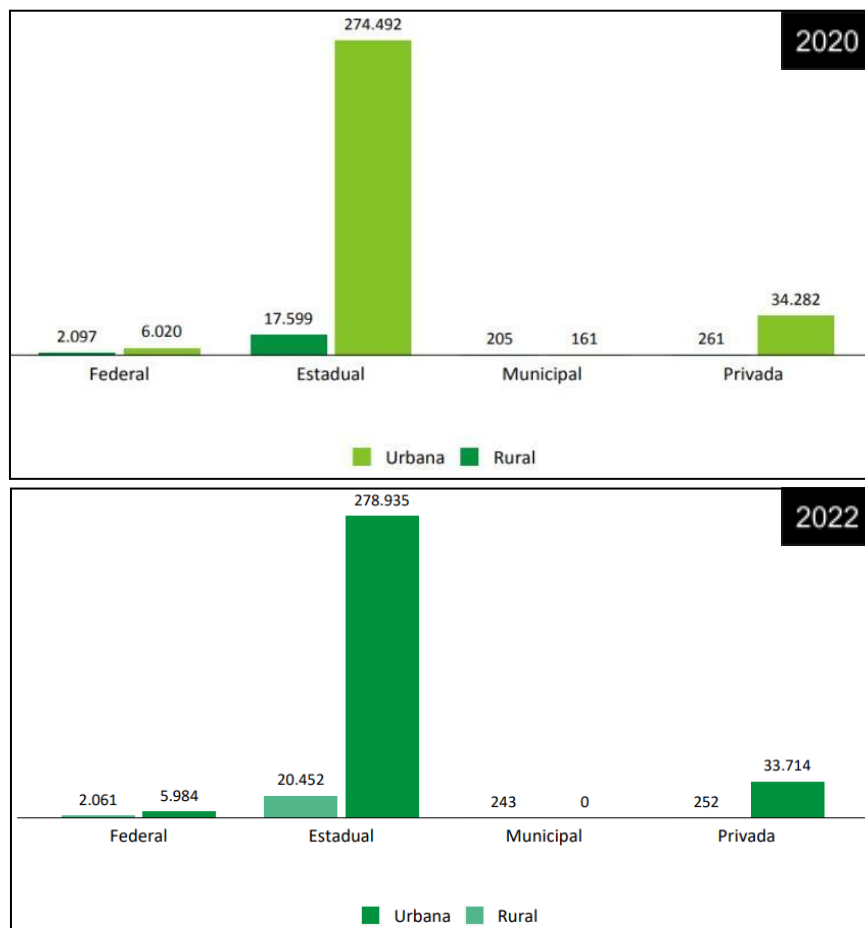


Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020;2022)

Adentrando especificamente nesse dado, é fundamental ressaltar a tensão entre rural e urbano na existência das escolas estaduais de ensino médio. Nota-se que é preponderante a alocação do número dessas escolas na zona urbana.

Olhando de forma comparativa sobre os dados dos dois documentos constatamos ainda uma leve ampliação em ambas regiões observadas.

Imagem 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa e a Localização da Escola - Pernambuco (2020; 2022)

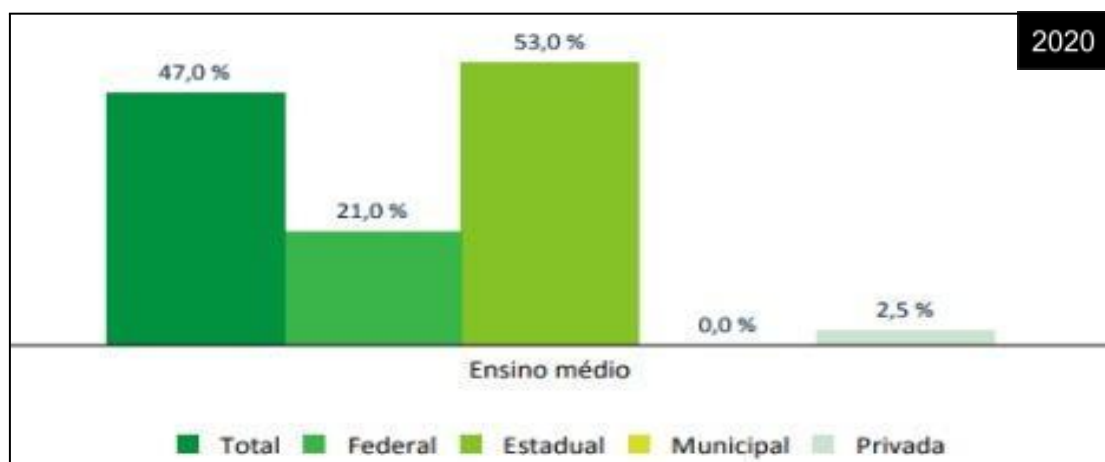


Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020; 2022)

A partir dessas considerações para delimitação, a noção do tempo integral escolar é adotada como central para compreensão dessas realidades.

Isso porque os dados de 2020 trazem a informação que cerca de 47% dos alunos regularmente matriculados no Ensino Médio permanecem, em tese, 7 horas ou mais envolvidos nas atividades escolares obrigatórias e complementares. Desses 47%, mais da metade refere-se ao ensino médio estadual.

Imagem 5 - Percentual de Matrículas de Alunos Em Tempo Integral no Ensino Médio por Dependência Administrativa - Pernambuco (2020)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020)

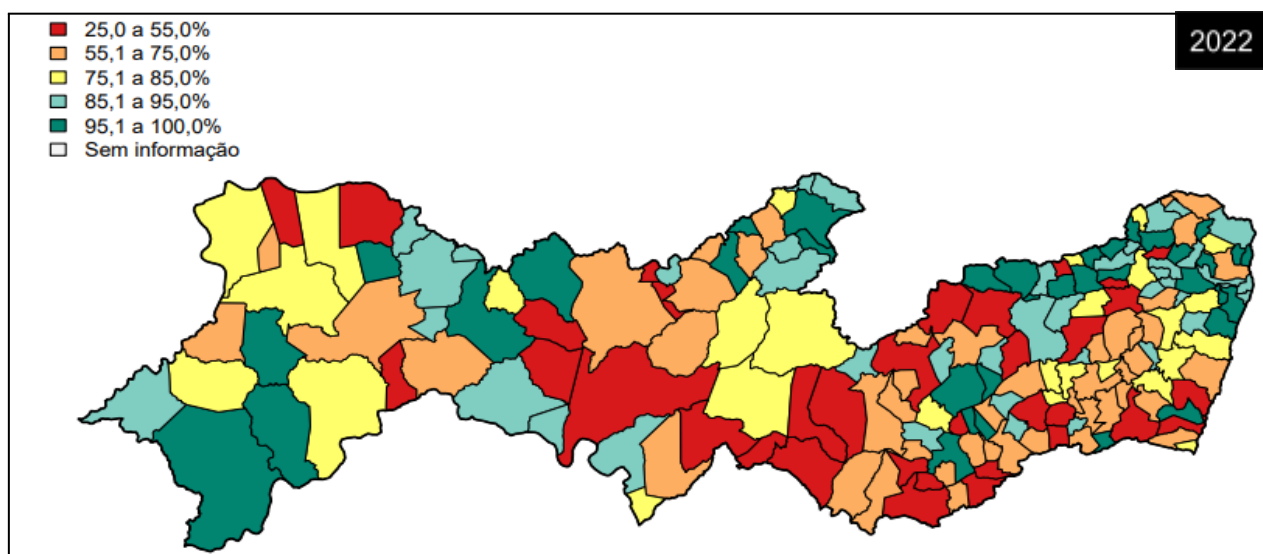
É importante frisar que os dados de 2022 não contam com a atualização desse indicador. Essa lacuna é justificada no próprio documento, que leva em consideração o período de atividades remotas ou híbridas provenientes da pandemia do covid-19.

Pontuamos ainda, como um adendo, que a condição da pandemia traz consigo outros dados possíveis para contextualizar a alçada da educação no estado. Apresentaremos algumas dessas informações como forma de contextualizar algumas das narrativas docentes posteriores, que relatam algumas das condições de trabalho que sobressaem nesse período.

Sendo assim, o contexto das condições de trabalho e estratégias para as aulas remotas deve ser levado em consideração, uma vez que é importante refletir sobre as condições em que as narrativas dos professores que entrevistamos estão sendo produzidas. O documento do censo da educação de 2022 traz algumas informações nesse nicho.

O primeiro dado que consideramos para compreender a educação *pós-covid* passa pela centralidade da internet como instrumento que possibilita as relações de ensino em um cenário de restrições impostas pelas condições de emergência sanitária no pós-pandemia.

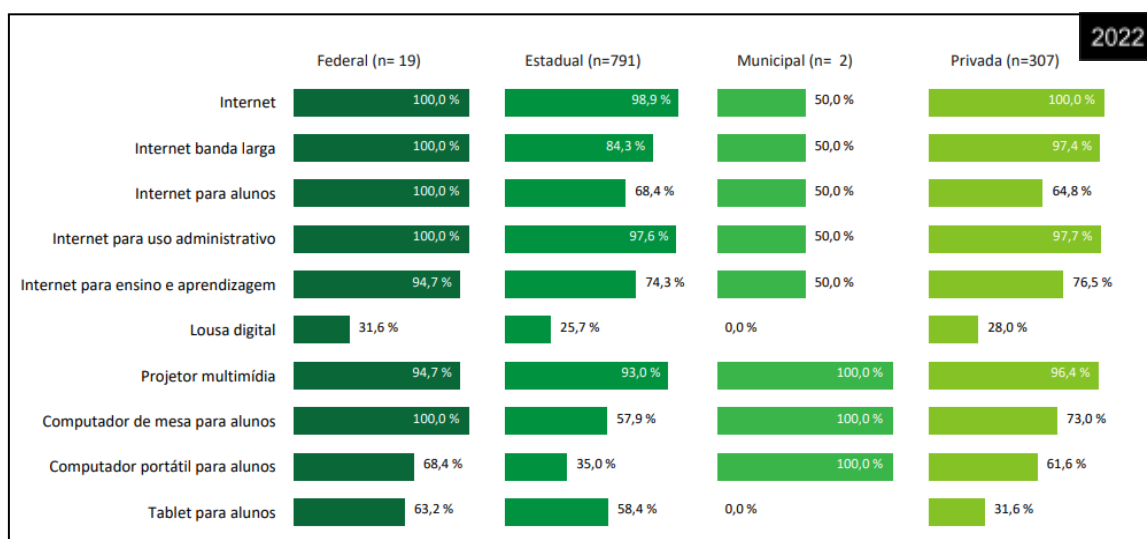
Imagem 6 - Percentual de escolas com acesso à internet por município - Pernambuco (2022)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022)

Uma possibilidade de interpretação é o comparativo entre as regiões de pernambuco em detrimento das condições de acesso à internet por escola. As regiões com maiores porcentagens de acesso são pontuais e acabam restritas a uma parcela da região metropolitana e a centros turísticos, comerciais ou industriais.

Imagem 7 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo dependência administrativa - Pernambuco (2022)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022)

O quadro acima fornece algumas pistas sobre o que está sendo considerado para quantificar esse acesso à internet. Trata-se de um quadro comparativo entre as

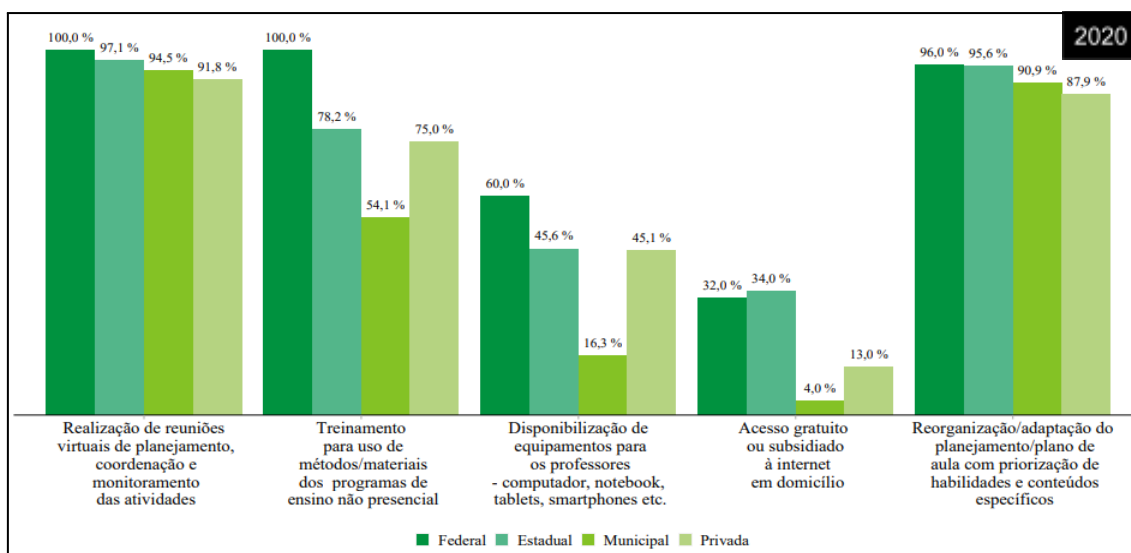
dependências administrativas, mas que serve para observar de forma específica o ensino estadual, estando enumerado os aparatos que, em tese, existem na escola e facilitariam a exequibilidade das aulas remotas.

Ainda no documento do censo escolar de 2022 encontramos uma sessão específica, de pesquisa suplementar, para fornecer “Resposta educacional à pandemia de covid-19 no ano de 2020”.

Essa pesquisa foi realizada em mais de 93% das escolas pernambucanas, ainda no ano de 2020, e trouxe dados contextualizados sobre as condições das escolas e do trabalho docente durante esse momento.

A seguir são elencadas as estratégias para dar continuidade às relações pedagógicas durante o período remoto/híbrido

Imagem 8 - Percentual de escolas por estratégias adotadas pelas escolas/secretarias de educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, segundo dependência administrativa - Pernambuco (2020)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Sobre o funcionamento síncrono e assíncrono das aulas durante esse período, o documento afirma:

Verificou-se que mais de 73,0% das escolas das redes federal, estadual e privada no estado de Pernambuco adotaram a transmissão de aulas síncronas (aulas ao vivo pela internet, TV ou rádio) como ferramenta para o

desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos. Já na rede municipal, apenas 55,6% das escolas adotaram essa estratégia. Ainda considerando a rede municipal, observou-se que 66,8% das escolas adotaram a disponibilização de aulas previamente gravadas para os alunos, o que pode refletir a carência de infraestrutura de internet nas escolas dessa rede, assim como a dificuldade de acesso à internet pelos alunos (Gráfico 60). (PERNAMBUCO, 2022, p. 62)

É importante pontuar que esse é um levantamento preliminar para delinear alguns aspectos que caracterizam o campo de desenvolvimento do nosso trabalho empírico. Para além das minúcias interpretativas, cabe pensar o contexto de produção desses resultados, o que está sendo considerado e quais são, de fato, a repercussão prática nas relações dentro da escola e para o trabalho docente³⁵.

Tendo considerado as divergências desencadeadas com o funcionamento remoto das relações pedagógicas, é possível começar a olhar diretamente para os sujeitos centrais da pesquisa, os trabalhadores docentes.

Para tanto, buscamos compilar alguns dados sobre a condição de trabalho de professores da educação escolar estadual de referência em Pernambuco.

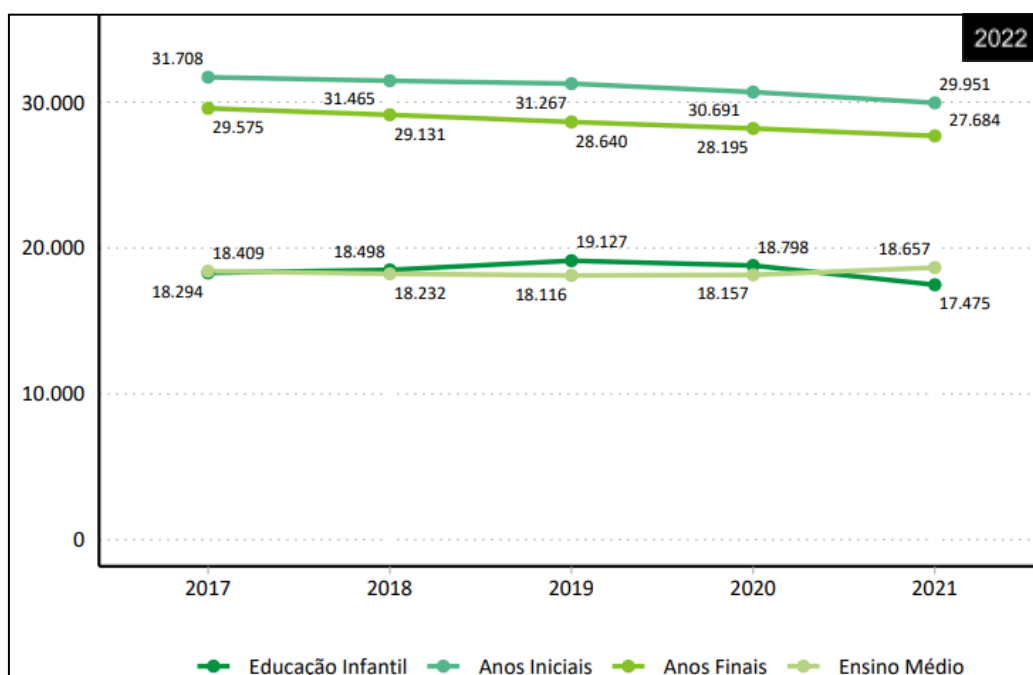
Os dados iniciais que coletamos do Resumo Técnico (2020) apontam o registro de 87.205 professores de educação básica. Esse número passou por uma redução em 2021, com 84.417 docentes.

Esse quantitativo é distribuído proporcionalmente à demanda de matrículas das etapas formativas de ensino. Por esse motivo, os dados trazidos pelo documento de 2022, apontam para um maior número de docentes no ensino fundamental, cerca de 35%.

Já o Ensino Médio, em 2022, conta com 18.657 professores, como aponta o gráfico a seguir com um comparativo entre o quantitativo de docentes nos últimos 5 anos a partir das etapas formativas.

**Imagem 9 - Evolução do Número de Docentes por Etapa de Ensino - Pernambuco
2017 - 2019 (2022)**

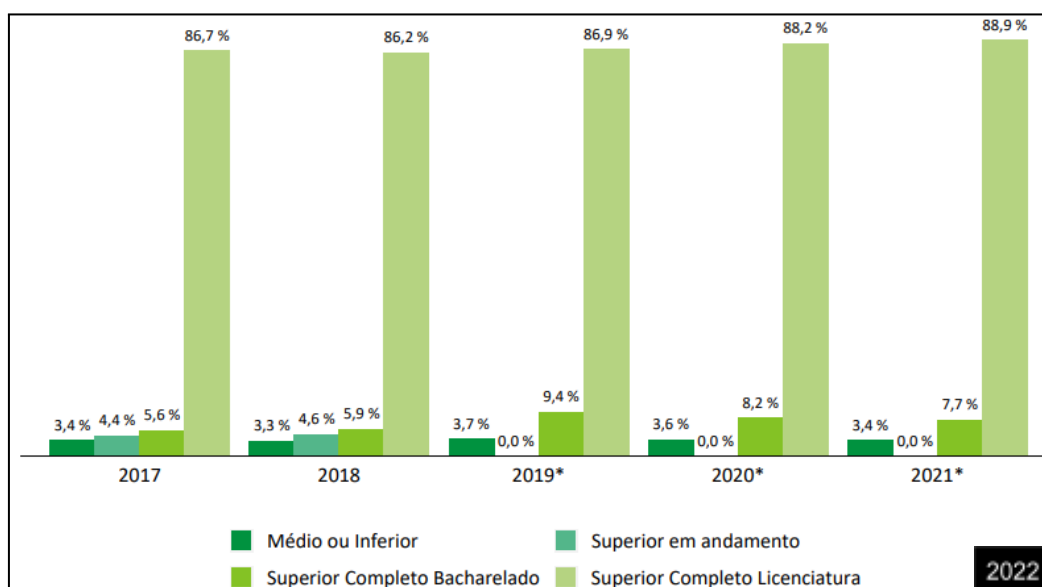
³⁵ Salientamos que as considerações sobre a pandemia e suas repercussões sobre a escola e o trabalho docente, por si só possibilitam um prisma de possibilidades de aprofundamento. Como esse não é o objetivo do trabalho, deixamos aqui a observação de que já existem uma série de estudos sendo realizados e publicados nessa temática, que conseguem atingir uma maior profundidade analítica.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022)

Desse quantitativo de professores que lecionam para o Ensino Médio, cerca de 96,6% possuem formação superior completa. As formações são constituídas por 88,9% de licenciaturas e 9,4% de bacharelados. Em retrospecto, esta é uma variável que pouco oscila de um ano para outro, ainda que as variações tenham direção, geralmente, crescente.

Imagem 10 - Escolaridade dos docentes do ensino médio - Pernambuco - 2017-2021 - (2022)



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022)

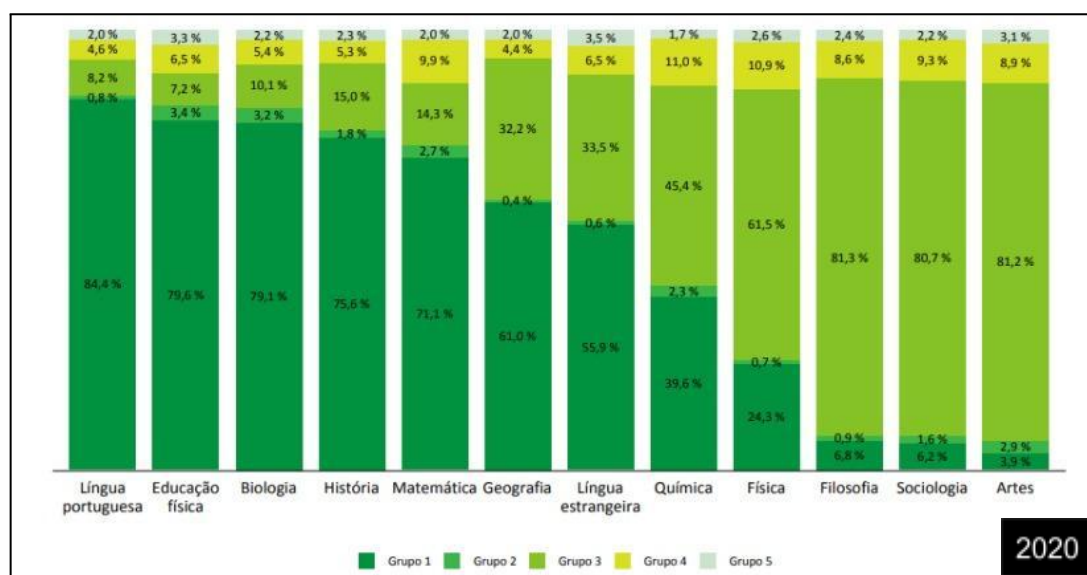
Vale ainda salientar que, em nota, o documento afirma que desde 2019 o Censo Escolar parou de considerar os cursos em andamento e reforçou o trabalho de atualizações cadastrais para abarcar cursos agora concluídos³⁶.

A natureza dessas formações também é um dado relevante, uma vez que a adequação das formações para com as disciplinas ministradas é considerado um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem.

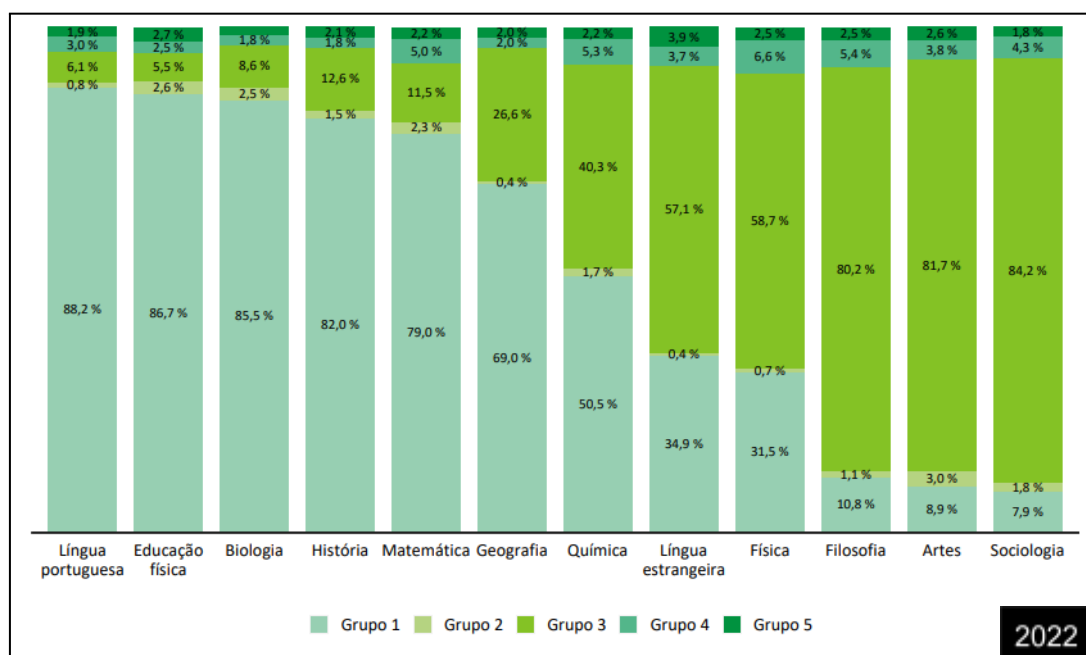
Os quadros a seguir fazem a relação mais diretamente entre as formações em contraste com as disciplinas ministradas. Para esse dado optamos por trazer os dois recortes temporais, de 2020 e 2022. É notável o quanto a adequação passa por uma sutil crescente. Língua Portuguesa continua sendo a pioneira com quase 90% de adequação. Seguida de perto por educação física, biologia, história e matemática, que contam com percentuais maiores que 70%.

É unanimidade entre os dois quadros as taxas mais baixas do índice de adequação para filosofia, artes e sociologia, que tem percentuais menores que 10%.

Imagem 11 - Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio - Pernambuco - (2020;2022)



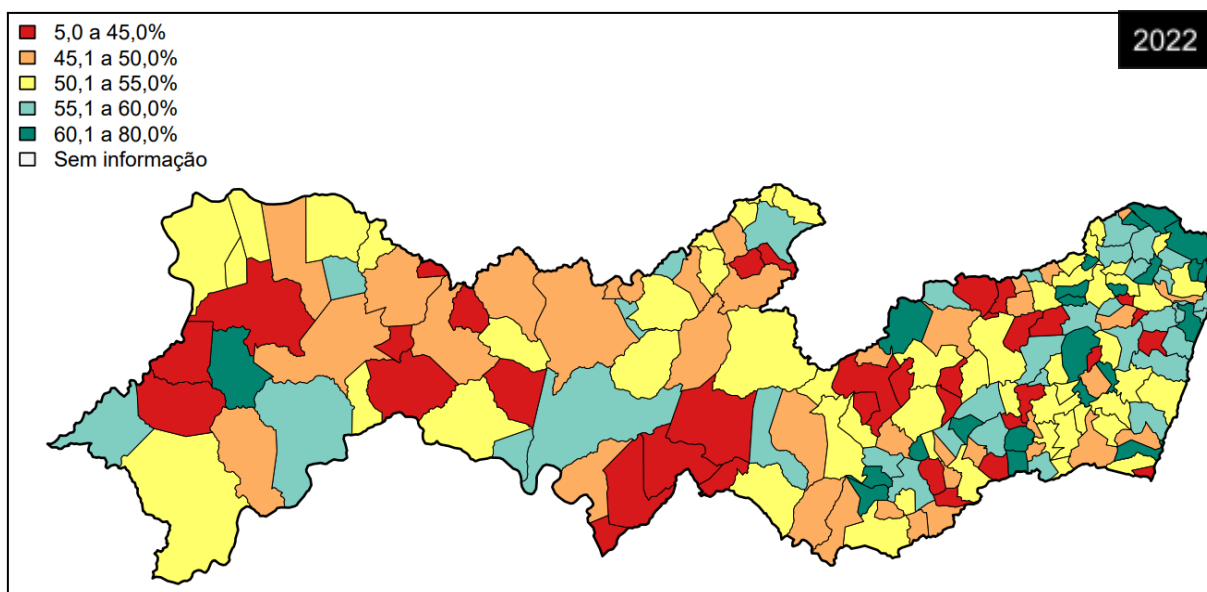
³⁶ Nota na íntegra: Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com curso superior concluído em 2020 e 2021, observada em nível nacional, resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020; 2022)

Sobre a adequação das formações docentes uma variável de região também pode ser adicionada quando esses dados são observados em mapa por município.

Imagem 12 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) no ensino médio por município - Pernambuco - 2022



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022)

Logo, é possível observar uma diminuição na adequação à medida que se interioriza no estado, enquanto a zona litorânea majoritariamente urbana é detentora dos índices mais elevados, salvo algumas exceções.

O levantamento preliminar dos dados possibilita um olhar para as relações dentro da escola. A partir de então buscamos olhar para algumas variáveis como gestão, formação, salário, carreira e relações pedagógicas na realidade específica dos docentes de Pernambuco.

O primeiro adendo para observar as relações entre a dinâmica escolar e o trabalho docente encontra-se na direção e gestão da escola. Essa ressalva é fundamental porque a figura do diretor/gestor funciona como a interseção entre as regulações das GRE e o trabalho do professor em sala de aula.

A primeira relação aqui considerada concentra-se na figura do diretor e diretor adjunto que, segundo Oliveira e Vieira (2014), são terminologias sinônimas para os cargos de gestão escolar e gestão pedagógica.

Essas posições, no ordenamento escolar, passaram também por alterações a partir das políticas de modernização da gestão desencadeadas desde os anos de 1990. As transformações vão desde a seleção desses profissionais até o alcance de suas obrigações para com a comunidade escolar.

Dentre essas alterações, sobressai a criação do Programa de Formação de Gestores Educacionais (PROGEPE), que carrega a “*excelência*” como um de seus objetivos centrais.

Trata-se de um Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais de Pernambuco, contendo três fases: Curso de Aperfeiçoamento, Curso de Especialização e Mestrado Profissional. Destina-se aos professores da rede estadual que desejam candidatar-se ao cargo de gestor escolar e gestor pedagógico (diretor e diretor-adjunto). O curso é, portanto, condição para participar do processo de escolha de gestor escolar na rede estadual. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 32)

Nos princípios da nova administração pública consolidada no estado, cabe ao diretor o exercício administrativo da escola, bem como o balanceamento financeiro e pedagógico. Por deter o controle das questões burocráticas em suas mãos, recebem também parte da responsabilização, característica da gestão por resultados.

Logo, um dos papéis assumidos por diretores e gestores é a busca por otimizar as relações escolares em busca de resultados positivos, bem como a mobilização do corpo pedagógico a introjetar esse discurso.

Já sobre o trabalho docente vale destacar a importância da criação do *Plano de Cargos e Carreiras do Quadro Permanente do Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação* (1988)³⁷. Essa iniciativa, apesar de passar por mudanças desde sua implementação, conta com alguns pontos que merecem destaque.

Através do *plano*, ficou instituído que o quadro de docentes de uma instituição deve ser preenchido por professores efetivos e temporários, em sua maioria por contrato. Os professores efetivos carregam vantagens no cotidiano escolar, como exclusividade para cargos de gestão e preferência na disposição das aulas.

A portaria 8.290/2011, que regulamenta a organização do quadro de pessoal das escolas, prevê a figura do professor temporário em situações de substituição de professores efetivos, tais como: afastamentos para exercer cargos em comissão, afastamentos em função de licenças médicas regulares, afastamentos para cursar pós-graduação, aposentadoria, óbito e exoneração. Os contratados temporários podem ser remanejados a qualquer tempo para outras unidades educacionais, uma vez que seu contrato é por município. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014 p. 35)

As autoras abordam ainda questões técnicas importantes no que se refere ao quantitativo de horas em jornada semanal, que deve cumprir 40 horas. Desse tempo, 24 horas devem ser destinadas a atividades síncronas de sala de aula. As 16 aulas restantes devem ser destinadas a atividades complementares dentro da escola. O plano determina que essas atividades, além de serem planejadas, devem receber acompanhamento e avaliações.

As cargas horárias diferem das escolas integrais para as semi-integrais. A primeira possui 40 horas, enquanto a segunda conta com 32 horas semanais, ambas seccionadas nos 5 dias úteis escolares. Assim, em regime mensal, condensam duas categorias: os docentes de 200 horas mensais e os de 150 horas. Esse é um dos aspectos determinantes para os salários³⁸.

Sobre o retorno financeiro, alguns pontos podem ser considerados. Os salários no estado seguem a *Lei do Piso* desde 2012. É importante salientar que essa é uma conquista da classe trabalhadora, proveniente de muitas cobranças do aparelho sindical, principalmente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), juntamente ao Ministério Público.

³⁷Instituído pela Lei 11.559/98 de 10 de junho de 1998

³⁸ Vale grifar que na remuneração para professores das EREM existe a “gratificação de localização espacial”, que consiste em um adicional no pagamento mensal (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 36).

Os valores atualizados são disponibilizados na página eletrônica do SINTEPE. No decorrer da pesquisa registramos dois dados distintos quanto ao salário dos professores em Pernambuco: o primeiro de 2020 e o seguinte de 2022³⁹.

Esses salários passam por significativas variações, a depender do grau de formação docente e da carga horária adotada.

Imagem 13 - Tabela salarial para professores com carga-horária de 150 horas (2020; 2022)

Série de Classes (com intervalo de 10%)	Faixas Salariais (com intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de <u>150 horas/aula</u> , (com intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%) 2020				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	2.164,87	3.238,25	3.659,22	4.171,51	4.797,23
	C		3.174,75	3.587,47	4.089,71	4.703,17
	B		3.112,50	3.517,13	4.009,52	4.610,95
	A		3.051,47	3.448,16	3.930,90	4.520,54
III	D		2.774,06	3.134,69	3.573,55	4.109,58
	C		2.719,67	3.073,23	3.503,48	4.029,00
	B		2.666,34	3.012,96	3.434,78	3.950,00
	A		2.614,06	2.953,89	3.367,44	3.872,55
II	D		2.376,42	2.685,36	3.061,31	3.520,50
	C		2.329,82	2.632,70	3.001,28	3.451,47
	B		2.284,14	2.581,08	2.942,43	3.383,80
	A		2.239,35	2.530,47	2.884,74	3.317,45
I	D		2.164,87	2.300,43	2.622,49	3.015,86
	C		2.164,87	2.255,32	2.571,07	2.956,73
	B		2.164,87	2.211,10	2.520,65	2.898,75
	A		2.164,87	2.167,74	2.471,23	2.841,91

PROFESSOR 150h		VALOR AJUSTADO JUNHO 2022				
SÉRIE DE CLASSES	FAIXAS	MAGISTÉRIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
IV	D	R\$ 2.925,00	R\$ 4.375,78	R\$ 4.944,63	R\$ 5.636,88	R\$ 6.482,41
	C		R\$ 4.289,98	R\$ 4.847,68	R\$ 5.526,35	R\$ 6.355,31
	B		R\$ 4.205,86	R\$ 4.752,63	R\$ 5.417,99	R\$ 6.230,69
	A		R\$ 4.123,40	R\$ 4.659,44	R\$ 5.311,76	R\$ 6.108,52
III	D		R\$ 3.748,54	R\$ 4.235,85	R\$ 4.828,87	R\$ 5.553,20
	C		R\$ 3.675,04	R\$ 4.152,80	R\$ 4.734,19	R\$ 5.444,32
	B		R\$ 3.602,98	R\$ 4.071,37	R\$ 4.641,36	R\$ 5.337,56
	A		R\$ 3.532,33	R\$ 3.991,54	R\$ 4.550,35	R\$ 5.232,91
II	D		R\$ 3.211,21	R\$ 3.628,67	R\$ 4.136,69	R\$ 4.757,19
	C		R\$ 3.148,25	R\$ 3.557,52	R\$ 4.055,57	R\$ 4.663,91
	B		R\$ 3.086,52	R\$ 3.487,77	R\$ 3.976,05	R\$ 4.572,46
	A		R\$ 3.026,00	R\$ 3.419,38	R\$ 3.898,09	R\$ 4.482,80
I	D		R\$ 2.925,00	R\$ 3.108,53	R\$ 3.543,72	R\$ 4.075,28
	C		R\$ 2.925,00	R\$ 3.047,57	R\$ 3.474,23	R\$ 3.995,37
	B		R\$ 2.925,00	R\$ 2.987,82	R\$ 3.406,11	R\$ 3.917,03
	A		R\$ 2.925,00	R\$ 2.929,23	R\$ 3.339,33	R\$ 3.840,22

Fonte: elaborado por DIEESE/ SINTEPE (disponível em: <https://sintepe.org.br/tabela-vencimentos>)

³⁹ O aumento entre os dois anos observados é dado pela Lei Complementar N° 484 de 31 de março de 2022

Imagem 14 - Tabela salarial para professores com carga-horária de 200 horas (2020; 2022)

GRADE DE VENCIMENTO BASE DO GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIO - CARGO PÚBLICO DE PROFESSOR						
Série de Classes (com intervalo de 10%)	Faixas Salariais (com intervalo de 2%)	Matrizes de vencimento base segundo nível de formação profissional e carga-horária de <u>200 horas/aula</u> , (com intervalos, respectivamente, de 13%, 14% e 15%)				
		Professor com Formação Magistério	Graduação em Licenciatura Plena	Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado
IV	D	2.886,15	4.317,54	4.878,81	5.561,85	6.396,13
	C		4.232,88	4.783,15	5.452,79	6.270,71
	B		4.149,88	4.689,36	5.345,88	6.147,76
	A		4.068,51	4.597,42	5.241,05	6.027,21
III	D		3.698,65	4.179,47	4.674,59	5.479,28
	C		3.626,12	4.097,52	4.671,17	5.371,85
	B		3.555,02	4.017,18	4.579,58	5.266,52
	A		3.485,32	3.938,41	4.489,78	5.163,25
II	D		3.168,47	3.580,37	4.081,62	4.693,87
	C		3.106,34	3.510,17	4.001,59	4.601,83
	B		3.045,43	3.441,34	3.923,13	4.511,60
	A		2.985,72	3.373,86	3.846,20	4.423,13
I	D		2.886,15	3.067,15	3.496,55	4.021,03
	C		2.886,15	3.007,01	3.427,99	3.942,19
	B		2.886,15	2.948,05	3.360,77	3.864,89
	A		2.886,15	2.890,24	3.294,88	3.789,11

PROFESSOR 200h		VALOR AJUSTADO JUNHO 2022				
SÉRIE DE CLASSES	FAIXAS	MAGISTÉRIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
IV	D	R\$ 3.900,00	R\$ 5.834,21	R\$ 6.592,65	R\$ 7.515,63	R\$ 8.642,97
	C		R\$ 5.719,81	R\$ 6.463,39	R\$ 7.368,26	R\$ 8.473,50
	B		R\$ 5.607,66	R\$ 6.336,65	R\$ 7.223,79	R\$ 8.307,35
	A		R\$ 5.497,70	R\$ 6.212,41	R\$ 7.082,14	R\$ 8.144,46
III	D		R\$ 4.997,91	R\$ 5.647,64	R\$ 6.438,31	R\$ 7.404,06
	C		R\$ 4.899,91	R\$ 5.536,90	R\$ 6.312,07	R\$ 7.258,88
	B		R\$ 4.803,84	R\$ 5.428,34	R\$ 6.188,30	R\$ 7.116,55
	A		R\$ 4.709,64	R\$ 5.321,90	R\$ 6.066,96	R\$ 6.977,01
II	D		R\$ 4.281,50	R\$ 4.838,09	R\$ 5.515,42	R\$ 6.342,74
	C		R\$ 4.197,54	R\$ 4.743,23	R\$ 5.407,28	R\$ 6.218,37
	B		R\$ 4.115,24	R\$ 4.650,22	R\$ 5.301,25	R\$ 6.096,44
	A		R\$ 4.034,55	R\$ 4.559,04	R\$ 5.197,31	R\$ 5.976,90
I	D		R\$ 3.900,00	R\$ 4.144,58	R\$ 4.724,82	R\$ 5.433,55
	C		R\$ 3.900,00	R\$ 4.063,32	R\$ 4.632,18	R\$ 5.327,01
	B		R\$ 3.900,00	R\$ 3.983,64	R\$ 4.541,35	R\$ 5.222,56
	A		R\$ 3.900,00	R\$ 3.905,53	R\$ 4.452,31	R\$ 5.120,15

Fonte: elaborado por DIEESE/ subseção SINTEPE (disponível em: <https://sintepe.org.br/tabela-vencimentos>)

É importante frisar os fatores de diferenciação na remuneração para professores entre as escolas regulares e de referência.

Essa discrepância é ressaltada por Oliveira e Vieira (2014)⁴⁰, que na época apontam uma variação de pagamento de R\$1500,00-1700,00 (para escolas

⁴⁰ Nota-se que a pesquisa de campo que originou o livro se deu em 2013. Sendo assim, nesse momento essa diferenciação já era identificada entre remunerações.

regulares) enquanto as EREM possuíam uma política de remuneração específica, que girava em torno dos R\$3.112, 90.

A questão da remuneração, em perspectiva com as formações e trajetórias docentes é um aspecto que surge com mais força em diversos momentos ao longo das narrativas das professoras entrevistadas.

Pretendemos a partir desses dados preliminares figurar o panorama em que se desenvolvem as especificidades da pesquisa empírica, adotando como *background* o arcabouço teórico construído.

O esforço seguinte está em elencar os dados qualitativos que construímos ao longo das entrevistas, trazendo narrativas docentes contextuais que deem pistas sobre as condições atuais de trabalho de docentes da educação básica de Pernambuco. A tentativa é tentar compreender as formas que o discurso neoliberal da nova gestão pública atravessa o ser e o fazer de professores pernambucanos. Sendo assim, os capítulos subsequentes estão dedicados a delinear o caminho percorrido ao longo da pesquisa empírica.

6. ENTRE DISCURSO E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE: A EXPERIÊNCIA

O presente capítulo busca uma sistematização dos processos de pesquisa. Desse modo, buscamos inicialmente demarcar o contexto de desenvolvimento dos dados, bem como conhecer nossos interlocutores, que emprestam suas narrativas para composição das categorias de análise.

Vale salientar que reconhecemos as limitações de generalização na pesquisa qualitativa⁴¹. Ainda assim, estamos conscientes das suas potencialidades em trazer inferências e reflexões sobre a realidade do trabalho docente em Pernambuco, sob a perspectiva das avaliações e da construção da subjetividade docente.

Nesse sentido, a estrutura da dissertação *a partir daqui* é produzida em quatro capítulos sobre o processo empírico, que buscam fornecer um panorama do discurso que cerca o ser e o fazer docente.

Os capítulos tratam, respectivamente, das **narrativas docentes** com a descrição do processo de pesquisa e do desenvolvimento da amostragem em bola de neve; em seguida aborda a categoria de **discurso em torno construção da subjetividade docente**; a terceira parte é composta pela categoria de **discurso em torno da avaliação**; por fim, o último capítulo traz uma análise relacional em busca de **regularidades, complementaridades e divergências** entre os enunciados.

6.1 Narrativas do Trabalho Docente

O processo de pesquisa para construção dos dados compreendeu o período de agosto a outubro de 2022, de forma majoritariamente virtual⁴². Usamos como facilitador alguns aplicativos de comunicação como *Instagram* e *Whatsapp* para contato inicial com as professoras e *Google Meet* para realização das entrevistas.

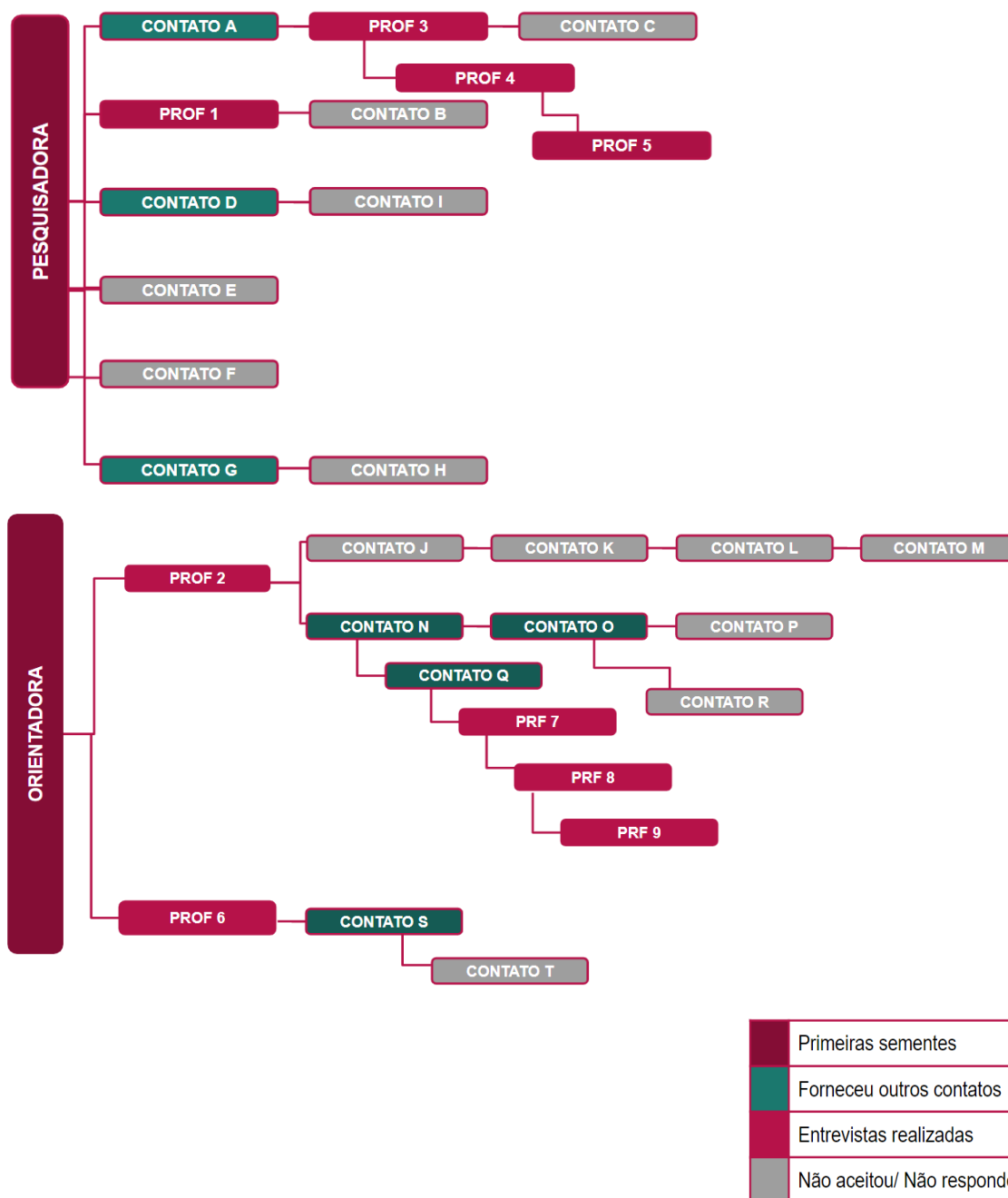
A partir da amostragem em bola de neve, enunciada no capítulo metodológico, foi alcançado um total de vinte e nove docentes. As sementes iniciais partiram de uma rede de contatos pessoais da pesquisadora e da orientadora do

⁴¹ Não é objetivo do trabalho empírico trazer grandes inferências gerais para responder a problemas sociais. Esse não é o propósito, e para além disso é um ponto contundente de crítica, uma vez que tal leitura comunga com o discurso gerencialista, que busca uma regra geral ou solução de via única para responder a problemáticas da educação.

⁴² Aqui cabe destacar que uma entrevista específica, com a PROF 8 ocorreu presencialmente, por exigência da docente, como condição para participar da pesquisa.

presente trabalho, que foi se expandindo de forma orgânica, a depender das aberturas e percalços encontrados nesta trajetória. É possível observar de forma mais detalhada toda essa movimentação no diagrama a seguir.

Imagem 15 - Diagrama da amostragem em bola de neve



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

É válido destacar alguns pormenores do quadro acima. Pontuamos que nos colocamos como primeiras sementes porque os primeiros contatos partiram de conexões pessoais que poderiam contribuir com a expansão dessa rede.

Esse primeiro movimento encaminhou para as sementes que escolhemos nomear de *Contato*, seguido por uma letra do alfabeto. Cada *quadro de contato* supracitado representa um docente que entramos em contato, com a proposta de realização de uma entrevista virtual.

Assim, foi expressado em verde os contatos que, por motivos diversos, não tinham disponibilidade para serem entrevistados, mas nos direcionaram a outros colegas. Os contatos indicados em cinza são aqueles que não estavam disponíveis ou não responderam às tentativas de comunicação. Já os quadros expressos por *PROF* e numerados de 1 a 9 foram as entrevistas realizadas.

Ao final, foram realizadas um total de *nove entrevistas*. Dessas, três não atendiam a todos os critérios e foram consideradas como um pré-teste, para aparar as arestas e chegar a um roteiro semi-estruturado que melhor atendesse às expectativas dos objetivos propostos pela pesquisa. Esses dados estão condensados na imagem seguinte.

Imagem 16 - Dados dos sujeitos entrevistados

DOCENTES	EREM	MUNICIPAL	EFETIVO	LÍNGUA PORT.	MATE-MÁTICA	OUTRA DISCIP.	ENSINO FUND.	ENSINO MÉDIO	GRE
PROF 1	X		X			X		X	Metropolitana Sul
PROF 2			X	X			X		Recife Sul
PROF 3	X		X	X				X	Mata Centro
PROF 4	X		X		X			X	Mata Centro
PROF 5	X		X		X			X	Mata Centro
PROF 6	X	X	X	X			X	X	Mata Norte
PROF 7	X		X	X				X	Recife Sul
PROF 8	X		X		X			X	Recife Sul
PROF 9	X		X		X			X	Recife Sul

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

A partir dos dados esquematizados, é possível delimitar que consideramos para o capítulo de análise um total de *seis entrevistas* que atenderam aos critérios metodológicos previamente apontados. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa são seis docentes de *língua portuguesa e matemática*, todos com *vínculo efetivo* e postos de trabalho em *Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco*⁴³.

Vale ainda salientar que ao longo dos capítulos, como uma forma de garantir o maior nível de anonimato possível, usaremos o *feminino generalizante*. Isso implica que nas citações das pessoas entrevistadas a referência será sempre grafada como “*a docente*” ou “*a professora*”, independente do sexo biológico.

Outra observação é que foi realizada a transcrição de forma integral dessas entrevistas, compiladas em um arquivo com cerca de 80 páginas. Esse material foi categorizado inicialmente pela plataforma do *Nvivo 12 pro*⁴⁴.

Após essa primeira etapa de codificação, foi realizado um agrupamento das falas em duas grandes categorias, posteriores às entrevistas, que contemplam o horizonte teórico discutido nos capítulos anteriores.

A partir dessas delimitações, os capítulos seguintes apresentam as categorias finais de análise, que são *discurso em torno da avaliação* e *discurso em torno da construção da subjetividade docente*, que vão trazer um panorama das narrativas das professoras sobre importantes aspectos de seu ser e estar enquanto docentes.

⁴³ Como previsto pela *imagem 16*, entrevistamos três professoras alocadas na GRE Mata Centro e três na GRE Recife Sul. Para ilustrar essa informação, adicionamos o mapa das GRE de Pernambuco no anexo I do presente trabalho.

⁴⁴ A categorização inicial está presente no anexo II do presente trabalho.

7. DISCURSO EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

A primeira categoria de análise é o *discurso em torno da construção da subjetividade docente*, que carrega o objetivo de pensar os fatores que atravessam as trajetórias formativas e percepções sobre o fazer docente.

Trazer a subjetividade docente como objeto de análise implica em desvelar os processos do devir, ou seja, se relaciona diretamente com o que fazemos mais do que o que somos (BALL; OLMEDO, 2013).

Sendo assim, tomamos como ponto de partida o indivíduo, entendido como um local de poder (BALL; OLMEDO, 2013). Logo, a subjetividade funciona como a *interseção* entre o *indivíduo* e o *poder*. A partir dessa compreensão, consideramos a subjetividade enquanto um local-chave de luta política no contexto da governamentalidade neoliberal (BALL, 2015).

Duas linhas de força principais caracterizam essa relação. A primeira é exercida pelo discurso neoliberal, que opera a partir de uma série de mecanismos para produção de verdades, ou de vontade de verdade, nos termos de Foucault (1996), bem como os interdiscursos do individualismo e da competitividade.

A segunda linha de força é exercida pelo indivíduo, a partir de sua relação com o *self*, que se refere à constituição desse docente, a forma como ele se reconhece, os significados atribuídos por si ao próprio trabalho e os movimentos de resistência que advém do discurso neoliberal (BALL, 2015).

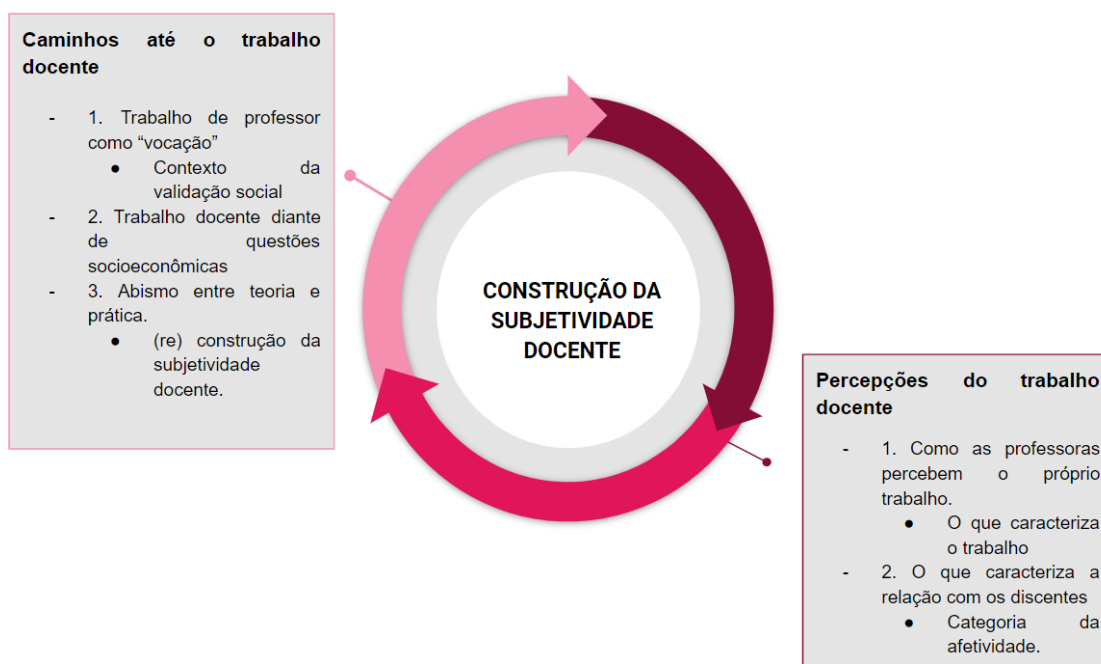
Vale ainda pontuar que concordamos com a tese de que o discurso neoliberal causa efeitos diretos ao trabalho docente, atravessando suas práticas. Como consequência, reestrutura-se o trabalho docente, que resulta na emergência de um “novo tipo” de professor (BALL; OLMEDO, 2013), (OLIVEIRA, 2004)

Esses “professores excelentes”⁴⁵ são construídos dentro da lógica competitiva, em uma relação dialógica de disputa do campo da subjetividade. A repercussão imediata é a subversão das atribuições do trabalho docente à vontades de verdade, que transforma esses indivíduos a partir das demandas neoliberais.

⁴⁵ A demanda por “professores excelentes” é uma agenda construída e difundida principalmente pelo Banco Mundial. Para mais informações consultar *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014)*

A partir desse horizonte conceitual é possível adentrar nas narrativas das professoras entrevistadas. Para isso, sistematizamos o prisma de significados sobre a subjetividade docente em dois grandes grupos: os *caminhos até o trabalho docente* e as *percepções do trabalho docente*.

Imagem 17 - Perspectivas da construção da subjetividade docente



Fonte: entrevistas (elabora o própria)

Portanto, a partir daqui pretendemos considerar a constru o da subjetividade docente fundamentada nos eixos supracitados, que surgiram nas entrevistas e que fornecem algumas referências para pensarmos o trabalho docente e a constitui o desses sujeitos.

7.1 *Caminhos até o trabalho docente*

O primeiro eixo para considerar a constru o da subjetividade de professores são os *caminhos até o trabalho docente*. Escolhemos seguir essa nomenclatura por entender que pensar as narrativas docentes implica no destaque para as suas próprias trajetórias, como um local chave de constitui o desses sujeitos.

No entanto, não podemos desconsiderar o fato que, ainda que distintas, existem nessas trajetórias regularidades importantes. Sendo assim, alguns pontos

de interseção nas falas das professoras entrevistadas possibilitam problematizações mais amplas.

Para tanto, é necessário uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa, como forma de conhecer nossos interlocutores, compreender suas perspectivas e os sentidos que eles atribuem para suas trajetórias.

O primeiro passo para estreitar o olhar sobre esses sujeitos está em conceber um perfil que sintetiza características básicas tanto sobre as professoras quanto sobre o trabalho que exercem. A imagem a seguir condensa alguns desses atributos, e dá início para esse movimento de aproximação.

Imagem 18 - Características do trabalho das docentes entrevistadas

IDADE	IDADE	FORMAÇÃO	COMEÇOU A LECIONAR EM	DISCIPLINAS QUE LECIONA	QUANTIDADE DE TURMAS	FILIADO A SINDICATO	VISÃO SOBRE SALÁRIO
PROF 3	37 anos	Graduação em letras com especialização	2013	Língua portuguesa, filosofia e sociologia	26 aulas em 3 turmas	Sim	→ Tem melhorado, pois já foi pior. → Hoje não considera ruim, apesar de precisar ser aprimorado
PROF 4	29 anos	Graduação e mestrado em matemática	2013	Matemática, física, biologia	5 turmas	Não	→ Satisfatório, com destaque para a importância do piso salarial → Plano de cargos e carreiras
PROF 5	37 anos	Licenciatura e pós-graduação em matemática	2007	Matemática	5 turmas	Não	→ É justo, foi valorizado nos últimos anos. → Importância do piso salarial e das gratificações
PROF 7	56 anos	Magistério, graduação em letras com especialização	1984	Língua portuguesa	6 turmas	Não	→ É maior do que muitos, mas deveria ser mais pela importância social que o trabalho tem.
PROF 8	59 anos	Graduação em engenharia, licenciatura curta em matemática.	1988	Matemática	26 aulas em 4 turmas	Sim	→ Considerando a inflação e a economia do país é um salário desumano.
PROF 9	42 anos	Graduação em engenharia	2017	Matemática	3 turmas	Sim	→ Deveria ser maior pelas exigências e pelo cansaço que causa.

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Este quadro sintetiza informações chave para compreender com quem estamos dialogando e possibilita ainda situar esses sujeitos em determinado tempo e espaço. Sendo assim, funciona como um importante instrumento para um olhar aproximado e auxilia na compreensão do lugar que esses indivíduos partem, e a repercussão disso nas percepções construídas sobre o trabalho docente⁴⁶.

⁴⁶ Vale salientar que o argumento defendido é que trazer os perfis e trajetórias dos nossos interlocutores para o presente trabalho, além de cumprir um pressuposto ético de aproximação com os nossos sujeitos ainda fornece as bases necessárias para compreensão da seção seguinte, que vai abordar de forma mais específica as percepções dos professores sobre seu ser e fazer.

Com um intervalo de idade entre 29 e 59 anos, observamos nas professoras entrevistadas uma regularidade nas formações iniciais, em que o curso superior escolhido por elas é condizente com a disciplina que lecionam. Dos casos observados, dois surgem como divergências, em que as PROF 8⁴⁷ e PROF 9 tem a formação em engenharia e lecionam matemática.

Outra divergência que se interpõe nesse contexto da adequação entre a formação e o trabalho estão nos casos da PROF 3 e PROF 4. A primeira, apesar da formação em letras, leciona também filosofia e sociologia. Já a segunda é formada em matemática e além de lecionar física, ainda ministra aulas de biologia.

Esse é um indicador que aparece nos dados da educação do estado em um lugar de viabilizador do desempenho em avaliações. É importante pontuar que aqui nos afastamos dessa perspectiva, uma vez que nos propomos a pensar para além dos resultados, logo, os questionamentos que fazemos vão na direção da reflexão sobre as repercussões dessa não-adequação para o trabalho docente.

É importante pontuar também que, com exceção da PROF 9, todas as professoras entrevistadas possuem mais de dez anos de experiência em sala de aula. Sendo assim, fica explícito em suas narrativas as transformações, inclusive de percepção, à medida que são construídas (e reconstruídas) as suas subjetividades.

As opiniões sobre as remunerações também são demarcadas, especialmente por duas regularidades que foram encontradas com mais força.

A primeira se refere a importância do piso salarial e do plano de cargos e carreiras na valorização do trabalho docente. Essa é praticamente uma unanimidade, principalmente entre as professoras com mais tempo de experiência em sala de aula. A valorização é abordada em tom de conquista, sempre em comparativo aos primeiros anos no trabalho.

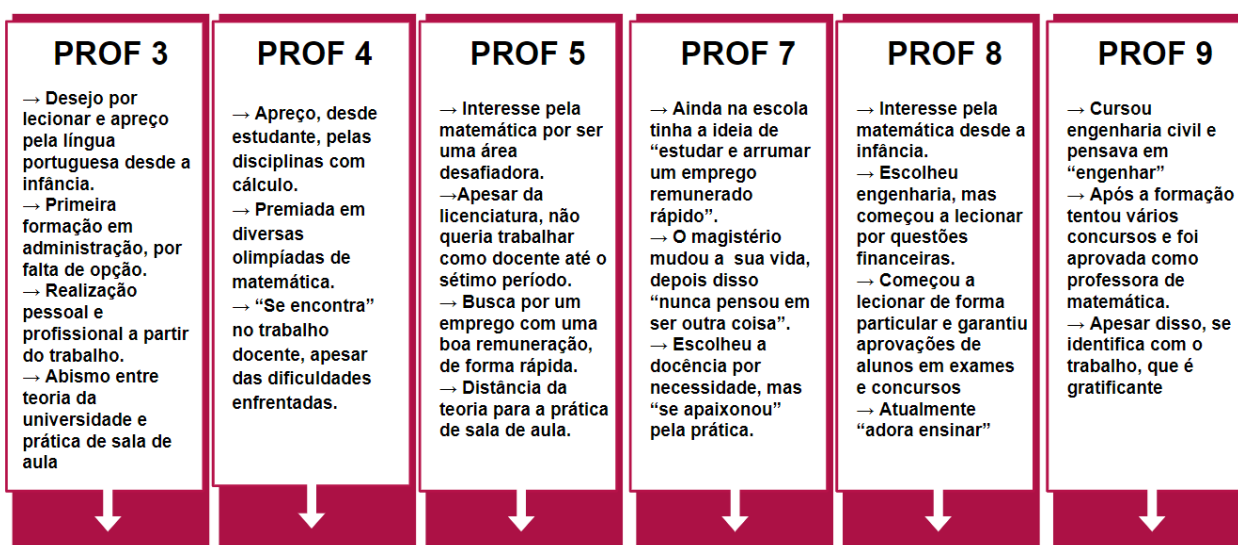
A segunda regularidade sobre os salários ultrapassa a anterior ao lançar um olhar mais crítico de demarcar a importância social do trabalho do professor. Logo, apesar de reconhecer as conquistas, ainda consideram um longo caminho de possibilidades de melhora nas condições de trabalho e remuneração.

Com base nos dados sintetizados no quadro anterior, nos propomos a partir daqui a destacar questões chave das experiências relatadas, como forma de criar

⁴⁷ Cabe a observação que a PROF 8, posteriormente, tem uma segunda formação de licenciatura curta em matemática

subterfúgios de aproximação com essas narrativas, para a partir disso problematizar questões fundamentais na compreensão da subjetividade docente e seu processo de constituição. Para tanto, condensamos os principais destaques nas narrativas das trajetórias docentes.

Imagem 19 - Narrativas das trajetórias docentes



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Dentre as regularidades que constituem os *caminhos até o trabalho docente*, três se sobressaltam. A primeira trata do trabalho docente como vocação; a segunda ressalta as questões socioeconômicas que levaram até o trabalho em sala de aula; a terceira aponta as discrepâncias entre os conhecimentos do trabalho docente provenientes das universidades e a prática de sala de aula.

7.1.1 Trabalho docente como vocação

A *primeira constância* diz respeito ao sentido de *propensão de toda uma vida* atribuída ao ser professor, quase como uma “*vocação*” para o trabalho docente.

Há um relativo consenso do discurso em torno do trabalho docente como vocação. Nesse cenário, as citações mais recorrentes colocam o trabalho como um instrumento de “realização pessoal e profissional” (PROF 3); um caminho almejado “desde sempre” (PROF 3); Como forma de “se encontrar” profissionalmente” (PROF 4); Como um trabalho que, com a prática, “vai apaixonando” (PROF 7); Como uma “missão do professor”, que “adora” esse lugar de lecionar (PROF 8); E por fim, o

trabalho docente como ferramenta de “identificação pessoal” e “experiência profissional mais gratificante” (PROF 9).

A fala de uma professora se destaca por expressar em palavras os sentimentos que caminham em paralelo a essa “aptidão vocacional”:

Sempre soube, embora muitas vezes eu não quisesse admitir. Tanto que eu tentei fazer outras... enveredar por outros caminhos, outras faculdades. Eu exerci outras profissões, mas a que me realiza profissionalmente e por que... e por causa disso pessoalmente também, é a profissão de professor. Eu não me vejo fazendo outra coisa [...] [sobre a escolha pelo trabalho docente] foi consciente, eu sempre tive essa vontade...foi uma que surgiu naturalmente. Digamos que inconsciente foram as outras coisas que eu fiz fora dessa profissão, mas na verdade eu sempre quis ser professor. Muito embora muitas vezes eu não admitisse isso (PROF 3, 21 de setembro de 2022).

Nessa discussão, o questionamento principal reside em compreender até que ponto esse trabalho, que é apontado como instrumento de “realização pessoal e profissional”, atua na construção do entendimento das docentes sobre o seu fazer (laboral) e sobre si (*self*) (BALL, 2015).

Uma questão recorrente nas narrativas das professoras no que se refere a trilhar os caminhos da docência diz respeito à percepção daqueles que a circundam sobre a escolha da profissão. Esse foi um questionamento direto nas entrevistas, justamente pela inferência teórica da importância da validação social do trabalho.

Sobre a perspectiva das famílias das professoras entrevistadas, conseguimos setorizar as falas em um quadro com dois grandes grupos: o primeiro de *apoio* e o segundo de *não apoio* sobre o caminho escolhido.

Imagem 20 - Percepção de familiares sobre o trabalho docente



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Vale salientar que os níveis não são excludentes entre si, uma vez que encontramos percepções de apoio e não apoio, que coexistem em conflito nos mesmos grupos familiares.

No primeiro grupo, de apoio irrestrito à profissão, encontramos três falas marcantes. A primeira traz a defesa da professora na afirmativa que “nunca sofreu preconceito” pela área escolhida e que os familiares apoiam por “ver o brilho contagiante nos olhos” (PROF 9). Em seguida, outra docente aponta que entrou na área para testar, mas foi bem quisto pela família (PROF 5). Aparece ainda como um grande apoio e admiração pela conquista (PROF 7).

Já o apoio condicionado ao retorno financeiro aparece como justificativa para um contexto de desigualdades econômicas e contenção da pobreza. Um exemplo desse apoio condicionado aparece na fala da PROF 3, na afirmativa que a “aceitação (familiar) mudou gradativamente”, à medida que os concursos e a estabilidade financeira chegaram.

[Sobre a percepção de familiares] mudou, foi **mudando de uma forma gradativa**, porque foi essa mudança que me fez ser quem eu sou...em todos os sentidos. No primeiro mês de faculdade, na verdade no segundo mês de faculdade, refiro-me a faculdade de letras, **eu já comecei a trabalhar. E os concursos foram vindo, as coisas foram acontecendo, né, a faculdade de letras me deu uma estabilidade financeira**, isso para os dias de hoje, pra situação que se encontra o país hoje, essa situação alarmante e degradante, **ter uma estabilidade profissional hoje...eu acho...quase que um privilégio**. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Já no campo do *não apoio* encontramos duas perspectivas. A primeira face dessa recusa ao trabalho docente enquanto um caminho profissional é a sugestão de seguir por outros caminhos, que em tese seriam mais prósperos. Esse movimento fica explícito em dois momentos, que repercutem com diferentes intensidades na trajetória das professoras entrevistadas.

A primeira ocorrência é exposta pela PROF 4, que relata sua trajetória de bom desempenho em competições de matemática, ainda em sua época como discente regular. Ao conseguir um desempenho “acima da média” no ENEM, ela fala sobre os conselhos que recebeu das pessoas próximas para enveredar por outras áreas que usassem os números, mas que fossem “mais prestigiadas”, como é o caso das engenharias. Apesar disso, a docente cultivou a ideia da licenciatura por anos, e concretizou a formação na área, apesar das adversidades.

A segunda narrativa é trazida pela PROF 3, que passa por um processo semelhante, mas diferente da docente anterior pois cedeu às pressões externas e adentrou em um curso de administração, ainda que guardasse para si o desejo de seguir pelo caminho da licenciatura em letras. Logo, foi determinante para esse momento de escolha uma combinação de fatores externos, bem como o apoio de familiares a seguir por esse caminho alternativo, ainda que não fosse o que a docente gostaria de trilhar. Ilustrando essa narrativa, a docente aponta:

Quando...quando eu fiz o enem eu tirei uma nota boa e ganhei uma bolsa pra fazer a faculdade de administração que **não era a minha escolha, mas era o que tinha**. E eu procurei tentar, na verdade eu não tinha condições de pagar uma faculdade, então eu procurei fazer a faculdade de letras, procurei na região, só que todas faculdades eram pagas e eu tinha ganhado uma bolsa pra fazer faculdade de administração em um renomado centro de estudo, então eu fiquei na dúvida e a família deu muita força pra eu fizesse, os amigos...Eu lembro que eu dizia “**não, mas eu queria letras**”, mas as pessoas diziam “**não perca essa oportunidade**”. Hoje com a maturidade que eu tenho, foi um erro. [...] **Então, a família acho que ela não deu força no começo por causa disso, porque não tinha oportunidades. Então eu fiz primeiro a faculdade de administração a contragosto.** (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Por fim, a última expressão desse não apoio é aquele absoluto, que se posiciona de forma contrária a seguir o caminho do trabalho docente. A PROF 8 relata uma mudança de área, em que a docente formou-se em engenharia e optou por seguir para o ensino de matemática na educação básica. Em um relato carregado de ressentimento ela relata um afastamento de familiares, graças a troca de áreas. Afirma que ao longo desse processo de mudança recebeu uma série de julgamentos. Termina sua fala enumerando as conquistas financeiras que obteve “sem depender de nenhum familiar”.

Bom, afasta. **Por incrível que pareça afasta familiares**, é...o fato de ser **professor ainda não está valorizado**. Mas, já houve tempos que o ser professor tinha um respeito maior, uma colocação, né, melhorada...Então assim, a família também vê isso, joga um pouquinho o professor o...familiar né, o parente...e **se afasta**. “**Você não é formação pra isso**”, eu escutei muito isso, mas hoje eu tô...convicto que fiz a coisa certa. Hoje eu tenho **bens conquistados de forma lícita**, é...vivo bem, tá. Tenho carro, tenho casa. **E não dependi de ninguém, nem de família...ninguém** (risos). (PROF 8, 30 de setembro de 2022)

Esse espectro de distintas percepções dos círculos mais próximos a essas docentes traz algumas reflexões pertinentes sobre o papel social do professor, bem como a validação (ou invalidação) social que ainda rodeia o trabalho docente. Nesse

cenário, vale salientar as demarcações das questões de valorização e da remuneração como grandes impedimentos sociais para olhar o caminho da docência como “aceitável”.

7.1.2 Trabalho docente e questões socioeconômicas

A *segunda colocação* está aliada ao discurso da vocação e aparece nas narrativas docentes enquanto uma ressalva para a questão socioeconômica. Isso porque existe uma interseção nas narrativas docentes ao afirmar que uma remuneração satisfatória e rápida era necessária dada as condições financeiras familiares (PROF 3, PROF 4, PROF 5, PROF 7).

Um primeiro apontamento relata o contexto que cerca sua escolha pelo trabalho docente, ressaltando a relação direta entre o impacto financeiro do trabalho docente sobre as desigualdades socioeconômicas.

Na verdade **eu venho de uma família bem simples**...então meu pai a escolaridade dele foi só até a quinta série do ensino fundamental, e a minha mãe tinha sido a escolaridade dela até a sétima série também do fundamental. **Nenhum dos dois concluiu nem o ensino fundamental propriamente dito.** Então na verdade, **pra eles**, pra meu pai e minha mãe, **eu fazer matemática já era algo extremamente, né, fora do que imaginavam.** Minha mãe era uma pessoa bem humilde, sempre trabalhou...**ela trabalhava de gari aqui na cidade**, e tipo **uma profissão com uma faculdade pra ela já era uma coisa que passava de um sonho.** (PROF 4, 21 de setembro de 2022)

Na narrativa da PROF 4, é possível traçar um paralelo entre a validação social, por um lado, e a familiar, do outro. Isso porque na seção anterior a mesma docente relata o não apoio de colegas e professores em sua opção pela licenciatura. Ao mesmo tempo que traz uma outra perspectiva, com uma leitura socioeconômica, advinda de sua família nuclear.

A sala de aula e o emprego público com cargo efetivo assumem o objetivo de ser um caminho até uma estabilidade financeira (PROF 3, PROF 4, PROF 7). A própria estabilidade do serviço público aparece como essa possibilidade de escapar da precarização econômica imposta pelo neoliberalismo (OLIVEIRA, 2004).

O aspecto socioeconômico é discutido por Oliveira (2004) ao abordar as mudanças que as reformas educacionais, inclusive o discurso da NGP, trazem para

a organização da educação. A autora destaca que as reformas dos anos de 1960 carregavam o paradigma da educação como ferramenta de mobilidade social.

A partir dos anos 1990, com os direcionamentos gerencialistas transnacionais, houve uma mudança gradual dos paradigmas de gestão da educação pública. As práticas da NGP nas diretrizes das Políticas Educacionais tem como consequência a centralidade para a empregabilidade, que passa a assumir a centralidade como um dos primeiros objetivos da educação. Isso implica afirmar que o papel das formações básicas está assentado em garantir um emprego formal e regulamentado para contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

Um outro exemplo dessa questão está na fala da PROF 5, que narra sua trajetória até a escola como algo que surgiu em sua busca por um curso superior, por estar fora do mercado de trabalho na época. Ainda tendo escolhido uma licenciatura, afirma que a sala de aula não era seu objetivo.

Não, não. Eu disse já que **eu tava parada**...aí comecei a trabalhar assim no...sem ser na área de educação, aí disse **vou fazer o curso de matemática** pra ver se...aparece **um concurso de banco**, uma coisa assim desse tipo, tá entendendo? Mas **nunca me vi dentro de uma sala de aula, não. Nunca queria, até o sétimo período.** [...] Num vou dizer...foi consciente. Porque eu tava tentando trilhar um caminho, né, mas abriu-se outro, uma janela...Pronto, **aí eu mergulhei e tô até agora.** (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

A relação direta entre emprego e contenção da pobreza também aparece na fala da PROF 9, que tem sua formação inicial na engenharia e relata o objetivo inicial de trabalhar na área. Porém, sua trajetória se inclina para a docência a partir da aprovação em um concurso. Trata-se de uma experiência prática que ilustra os pressupostos da teoria do capital humano⁴⁸ no que se refere às possibilidades de mobilidade social pela educação.

Em um contexto de desigualdades sociais e dificuldades socioeconômicas essa valorização da compensação financeira é compreensível. Porém esse tipo de compreensão pode funcionar como instrumento de desqualificação e desvalorização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Esse é um caminho perigoso, que desvirtua

⁴⁸ Apesar desta ser uma teoria desenvolvida por Schultz (1964), a leitura que o trabalho faz da teoria do capital humano caminha em diálogo com as ideias de Frigotto no verbete “Capital Humano” no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2008), que trata da teoria enquanto um conceito ideológico, que objetiva, entre outras coisas, esconder a exploração do trabalhador. e mascarar desigualdades.

a lógica primária do trabalho docente enquanto ferramenta para uma educação justa e igualitária.

Apesar do desacordo nos caminhos que levaram essas professoras até a sala de aula, elas se encontram com as demais falas no momento que atribuem um sentido de realização profissional ao trabalho que exercem. Essa é uma unanimidade nas narrativas das docentes que dialogamos.

7.1.3 Trabalho docente entre teoria e prática

A *terceira regularidade* nas trajetórias docentes refere-se à afirmação de uma *distância entre a teoria das licenciaturas e a prática de sala de aula*. Esse foi um adendo que apareceu em mais de uma oportunidade, no contexto do primeiro contato das docentes com a sala de aula, surgindo sempre com a aceção de um abismo entre a prática docente e os ensinamentos acadêmicos ⁴⁹.

Vale aqui salientar que existem estudos aprofundados no campo da transposição didática, que aborda justamente essa discrepância entre essas realidades. Para os propósitos do presente trabalho pontuamos que nos aproximamos mais da ideia de (re)construção didática, entendida como um “Processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p.209).

A primeira narrativa que retrata esse abismo afirma existir uma incompletude dos ensinamentos da universidade, que não abarca diversos aspectos da realidade escolar. Inclusive cita a questão burocrática como um fator com ordenamentos próprios e que também não aparece nas teorias, e carrega esse choque em um primeiro olhar.

A faculdade acho que **nenhuma prepara pra sala de aula**, né, porque são **situações heterogêneas**, a gente não pode prever...Lá, a faculdade só prepara na questão específica, né, **porque nem o burocrático a gente entra preparado**, porque **o burocrático é doído também**. [...] você planejou uma aula, você com conteúdo, **você vê lá que os meninos não tem base, indisciplina, como você mediar conflitos** dentro de uma sala de aula...você... é uma coisa que **no duro mesmo se aprende, na hora mesmo**. Então a faculdade ela não prepara pra isso. [...] Aí a faculdade não

⁴⁹ Essa é também uma discussão complexa e que conta com estudos aprofundados no campo da formação de professores. Para uma construção teórica mais ampla ver António Nóvoa em *Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola* (2019); Maria Assunção Flores em *Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores* (2010).

diz isso pra gente, **não diz essa bomba que a gente vai pegar...**mas, é assim mesmo...por isso que eu falei que a faculdade não prepara. Então..deixa a desejar muito, muito muito. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

A ressalva para essa falta de preparo das licenciaturas para a “questão burocrática” é um grifo importante. Isso porque a fala supracitada é carregada de um desconforto ocasionado pelo contexto de organização que o discurso da NGP impõe sobre a escola e por conseguinte sobre o trabalho docente. As bases desse desconforto se assentam nas cobranças ocasionadas pelas avaliações de desempenho, que fomentam a ideia de uma corrida em busca dos resultados.

No segundo caso, uma outra docente relata que seu primeiro contato com a docência, ainda no magistério, foi um *choque de realidade*. Essa narrativa deixa explícito o sentimento de *frustração*, uma vez que o relato é de uma professora com grandes expectativas sobre o trabalho docente e que passou por um processo de reconstituição de tudo que acreditava, a partir da experiência.

Eu **me choquei um pouco** com aquela realidade porque a docência ela tem algo muito interessante, existe **um abismo muito grande** entre a teoria e a prática e quando nós nos deparamos com esse abismo, **o choque é grande**, é necessário um tempo para que nós possamos digerir todas as novidades, e **todo castelo que se desmorona** diante de nós, daquilo que pensávamos e daquilo que realmente é. [...] Além do choque de realidade porque quando você faz um planejamento de aula, **no planejamento tudo é bonito, tudo vai sair perfeito**, só que o planejamento ele volta...aquela história de ser só teoria. Na prática **sempre há imprevistos**, situações que você não planejou... sala de aula é isso...A gente nunca sabe como vai ser uma aula, por mais que ela seja planejada. **Então o trabalho do professor é um trabalho que lida com fator surpresa**, nós planejamos, nós nos dedicamos, nós sabemos... eu ia lhe dizer que nós sabemos como a aula termina, mas nem isso nós sabemos. Nós nem sabemos, **nós sabemos como nós queremos que ela comece e tentamos fazer com que ela termine mais ou menos do jeito que planejamos** (PROF 3, 21 de setembro de 2022).

Buscando aprofundar nessas discrepâncias, a professora traz ainda uma fala carregada de significados sobre sua experiência e explica o processo de adaptação que foi submetida, de (re)construção de sua subjetividade enquanto docente.

A universidade ela não diz a você que um aluno, ele vai chegar com **depressão** na sala de aula. Ela não diz a você que ele vai se cortar, que ele vai se mutilar, que ele vai **atentar contra a própria vida**. A faculdade ela não diz a você que ele tem **pais que brigam em casa**, que são **alcoólatras**, ela não diz a você que **cada mente é um mundo**, que a adolescência é uma fase de **descobertas**, de **conflitos**, de **perguntas** e de **rebeldia**. Então, a teoria da faculdade, embora seja importante (eu não estou diminuindo todo conhecimento teórico que nós trazemos), mas a sala

de aula só se aprende **principalmente na prática, na vivência do dia-a-dia**. [...] Então...é necessário um cuidado, principalmente com os professores que estão começando. Esse cuidado inicial, esse cuidado **principalmente com o emocional**, o que de mais a nossa profissão ela lida também com o fator emocional...lida muito. Então, por mais que o professor **crie uma armadura**, uma maneira de...se proteger de eventuais cargas emocionais a que ele é submetido, mas...**não tem como dissociar o trabalho do lado emocional que ele exige**. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Esse é um relato emocionalmente impactante e que ressalta, para além das questões didáticas e curriculares, a realidade de sala de aula é uma teia complexa de relações que carrega na figura do professor um papel central.

Em um contexto de reestruturação do trabalho docente todos esses aspectos são fatores de impacto que atravessam a construção das subjetividades dessas professoras. Ratificamos principalmente os dois sentidos marcantes das falas anteriores, do desconforto e da frustração, uma vez que esses parecem ser sentimentos basais que se formam diante da lógica de monitoramento e controle imposta pelo discurso das avaliações.

7.2 Percepções do trabalho docente

O itinerário que percorremos para contextualizar o discurso em torno da construção da subjetividade docente assume como ponto de partida *os caminhos* que levaram as professoras entrevistadas até o trabalho docente, sendo essa uma forma de situar as professoras entrevistadas a partir de suas próprias trajetórias.

As variáveis do desconforto e da frustração, advindas do discurso neoliberal, se revelam como uma das bases que fundamenta as percepções que as professoras entrevistadas constroem sobre o próprio trabalho. Sendo assim, a proposta da seção é observar especificamente a questão das percepções sobre o trabalho docente.

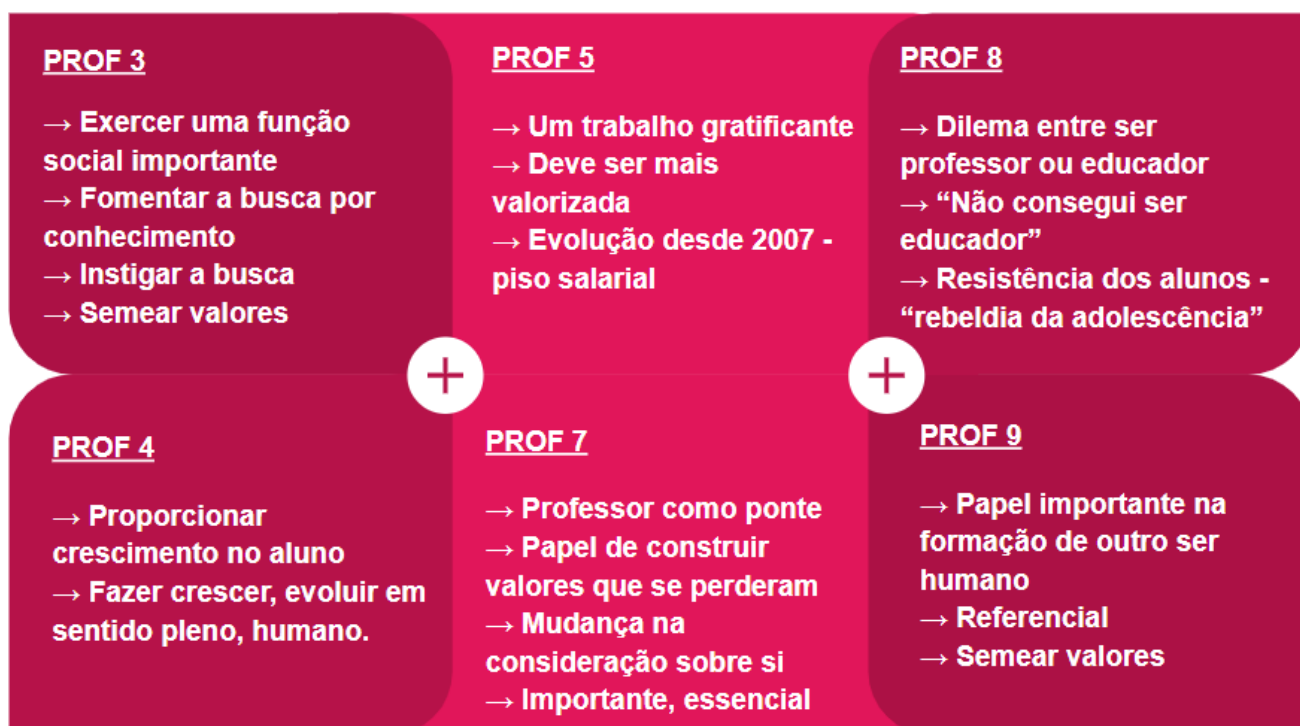
A partir dos dados construídos nas entrevistas é possível classificar essas percepções sobre o trabalho docente em dois níveis. O primeiro trata das percepções que as professoras carregam sobre o próprio trabalho. O segundo nível surge de uma recorrência nas narrativas de percepção e busca compreender a percepção do trabalho docente de modo relacional aos sentidos atribuídos a relação com os discentes, com ênfase para a categoria da afetividade.

7.2.1 Como percebem o próprio trabalho

Ao longo das entrevistas, elaboramos algumas questões diretas sobre os significados que rodeiam a percepção das nossas interlocutoras sobre o “ser docente”. Trata-se de destacar as experiências e os sentidos que essas professoras atribuem sobre as realidades que vivenciam.

As respostas trouxeram algumas pistas importantes sobre a forma que essas professoras se percebem, a partir de suas vivências. O quadro a seguir sintetiza as principais perspectivas lançadas.

Imagem 21 - Percepção das docentes sobre o “ser professor”



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Os sentidos atribuídos ao trabalho docente se encontram ou se complementam na maioria das falas.

As tramas narrativas desenvolvidas pelas professoras são sintomáticas das trajetórias que construíram até chegar nessas interpretações sobre o trabalho que exercem. Cabe no momento fazer alguns grifos que salientam aspectos importantes de suas realidades.

Na tentativa de perceber os entrecruzamentos dessas narrativas, elencamos *três sentidos* atribuídos ao *ser e fazer do professor* ao longo das narrativas.

O *primeiro sentido* que se destaca diz respeito à importância da função social do professor. Essa é uma unanimidade para as professoras entrevistadas e aparece em um amplo espectro de significações, com várias faces que elucidam a relevância dessa função social.

O trabalho realizado por essas professoras é descrito então como fundamental para fomentar a busca dos discentes por conhecimento (PROF 3); como ferramenta na “evolução dos alunos” em sua integralidade, em sentido pleno (PROF 4); como digna de receber mais atenção por parte das autoridades, dada a sua relevância social (PROF 5); ou ainda como uma ponte “entre a vida na escola e a vida depois da escola”, em direção a “um maior conhecimento” (PROF 7).

De todas as falas que trazem a centralidade para o papel social do trabalho docente, uma se destaca por elucidar os *ônus e bônus* dessa função. Sendo assim, a professora enumera aspectos que destacam a importância individual e coletiva que carrega atrelada às suas atribuições.

[Sobre os significados de ser docente] ah, significa...é...ter **um papel importante na formação de um outro ser humano**. Papel **importante**, de **responsabilidade**, não deve se dizer qualquer coisa, **tem que pensar muito**. É um assunto muito sério, uma coisa muito séria. É por você **ser um referencial**, um referencial, né...Então é com tudo...**nas atitudes, nas palavras é...nas ideias**. [...] a gente não pode ser qualquer referência, a gente **tem que dar o nosso melhor mesmo**. (PROF 9, 06 de outubro de 2022)

O *segundo sentido*, apesar de não ser uma recorrência, surge como uma ilustração dessa função social do professor. Isso porque a PROF 7, ao narrar sua trajetória e as percepções sobre o trabalho que exerce, relata uma transformação gradativa desse olhar sobre si. Ela afirma que inicialmente enxergava seu trabalho com vergonha e atualmente consegue enxergar sua importância e o tamanho da função social que exerce.

Ah, hoje eu **me acho importante**. Porque olhe...era isso que eu ia te dizer. **Antes eu tinha vergonha de dizer que era professora**, eu dizia isso pros meus filhos. **Eu tinha vergonha** porque prof...**ser professor** na minha época de...adolescência era...**a função que as pessoas tinham porque não tinha outra opção pra ser...** eu vi muito isso na minha adolescência [...] e aí **com o tempo** eu fui vendo a **importância do professor na sociedade**, né, a gente vai crescendo e vai vendo como você não é nada se não passar por uma escola...nada entre aspas, né. Nada intelectualmente

falando. E aí...essa..é.. **eu hoje me vejo como uma...pessoa essencial a sociedade. Eu sou uma pessoa essencial.** (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

É interessante notar aquilo que, nos termos de Ball, aparecem como as *subjetividades da mudança e subjetividades em mudança* (BALL, 2002), que proporcionam uma reinterpretação de si e do trabalho a partir das transformações do sistema educacional.

Vale salientar que o discurso em torno da subjetividade docente, quando fundamentado a partir de um discurso neoliberal e em torno das avaliações, é determinante na remodelação da subjetividade docente. Ainda assim, essa não é uma via de mão única recebida de forma passiva, uma vez que os movimentos de resistências⁵⁰ permitem a atribuição de novos sentidos à prática escolar.

Essa *subjetividade em mudança* aparece também em outra oportunidade, em um sentido distinto. Uma docente traz uma discussão que tem raízes mais profundas, mas que para os propósitos da discussão em curso indaga sobre esse posicionamento do trabalho do professor, bem como sobre o processo em que esse docente se constitui e passa pela (re) construção de sua subjetividade.

Uns se acham só...**professor de conteúdo**, outros querem ser **educadores, eu tentei ser educadora, mas é uma missão muito árdua**...extrapola certas...formações. Acho que é um recurso maior. E pessoas têm habilidades, e outras não tem. [...] **Eu não consegui ser educadora, então tá mais pra ser professora. Eu não consegui porque educar é muito difícil, educar não faz parte assim do...do esperado, a educação ela é ampla** [...] então veja só, eu não cheguei a finalizar essa minha vontade, pelo fato de que continua, não é, do mesmo jeito, não...não consegui ver, me respeitar como deveria.(PROF 8, 30 de setembro de 2022)

A discussão proposta pela PROF 8 traz a dicotomia do professor e educador, que remonta a tese *Freyriana* (1996). Relata essa como uma dualidade que atravessa sua experiência e a frustração contida em “não conseguir ser uma educadora”, uma vez que essa é uma missão mais complexa e inviável para a sua realidade laboral na escola.

O *terceiro sentido* que se sobressai nas percepções das professoras sobre o *ser docente* se conecta justamente com a atribuição do papel de *formar outros seres humanos*. Essa é uma fala recorrente e que confere ao trabalho do professor o papel de semear valores. É interessante notar que para cada ocorrência que remete essa

⁵⁰ As resistências serão abordadas de forma mais direta na seção 8.4 do presente trabalho.

ideia é atribuído um sentido distinto, ainda que sejam complementares entre si para a ideia geral.

Nesse cenário, algumas falas ilustram a ligação direta estabelecida entre o trabalho docente e a difusão de valores. Alguns exemplos são observados quando se conecta a função principal do professor em fomentar valores de empatia, respeito às diferenças e tolerância (PROF 3); Trabalhar e refazer valores que as famílias perderam, como o respeito pelos colegas e professores (PROF 7). Ser a melhor versão de si, um referencial para passar bons valores para além das disciplinas, uma vez que “a maioria precisa de uma educação” (PROF 9).

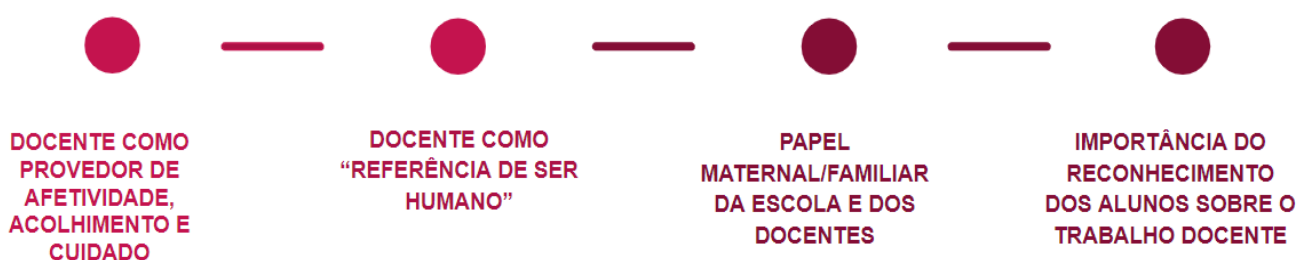
É importante demarcar que os sentimentos descritos, principalmente pela PROF 7, atribuem a função principal do seu trabalho preencher uma lacuna psicossocial para além dos muros da escola. Essa acepção elucida na prática um efeito da reestruturação do trabalho docente. Isso porque essa colocação permite desvelar a multiplicidade de funções que assume o trabalho docente na realidade escolar. Os efeitos dessa multifunção, a longo prazo, é o sentimento de desprofissionalização, perda da identidade profissional (OLIVEIRA, 2004).

7.2.2 Como percebem a relação com discentes

As percepções das professoras sobre o ser e fazer docente forneceram três sentidos principais para compreender a construção de suas subjetividades. Todos eles giram em torno das reflexões em torno da função social do professor.

Essas percepções são marcadas pela centralidade da relação com os alunos. Isso porque o aspecto relacional é apontado como uma das variáveis que confere sentido ao “ser professor”. Dessa perspectiva, é importante compreender as formas que essas professoras segmentam tal relação.

Imagem 22 - Perspectiva das professoras sobre relação com discente



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

O primeiro aspecto marcante, que atravessa as narrativas de todas as professoras entrevistadas, é a pontuação da *afetividade* como elemento norteador das relações entre docentes e discentes. Esse aspecto se desenvolve nos vínculos de sala de aula a partir da prática do *acolhimento* e do *cuidado*.

Essa afetuosidade é pontuada em todas as oportunidades como um aspecto inerente ao exercício do trabalho e que *transpassa o ser docente*, ou seja, como sendo algo intrínseco aquela função.

É importante pontuar que trazer a afetividade para o centro da relação professor-aluno está diretamente conectado às proposições teóricas propostas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2002) na afirmação de que *ensinar exige querer bem para com os que se ensina*.

Freire pontua a afetividade como uma possibilidade, uma abertura ao querer bem e um acordo de compromisso entre professores e alunos. É fundamental destacar que, ressaltadas as obrigações éticas do professor, o autor nega o dilema entre a seriedade docente e a afetividade.

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele." (FREIRE, 2002, p. 72)

Essa afetividade aparece nas falas das professoras em diversos momentos e com várias faces. Surgem sempre em diálogo com as narrativas de acolhimento, aproximação, carinho e cuidado.

Alguns exemplos dessas pontuações são observados quando uma docente afirma gostar muito dos seus alunos, ainda que seja rígida em alguns momentos e que essa dureza é um sinônimo de acolhimento e ainda de reconhecimento das potencialidades discentes (PROF 3). Outra pontuação é feita por duas professoras, que têm falas muito semelhantes, e afirmam uma boa relação com os alunos, baseada na escuta, ajuda, carinho e afago (PROF 7; PROF 9). Segue duas falas que narram a afetividade:

A gente tem um **carinho muito grande por eles**, lá eles são tratados com **muito carinho**... eu acho o carinho uma estratégia muito importante (...) às vezes **um sorriso salva o dia de um aluno**...e às vezes **o sorriso de um aluno salva o dia de um professor também**. Porque às vezes quando a gente busca estratégia a gente sempre pensa em uma coisa mais formal, né. Mas **a afetividade** ela é **uma das melhores estratégias que existem**. (PROF 3, 21 de setembro de 2022).

É porque querendo ou não **o professor ele é o gestor ali daquele momento**, né, e ele é também **uma autoridade**, né...mas o caminho não é por aí, **não é na base da autoridade**, entendeu? **É sempre o caminho da conversa**, de quanto mais **democrático** for melhor, do **carinho** também, sabe? não é ficar bravo porque o aluno tá dormindo, é você chegar junto, faz uma massagem, vamo lá, fazer um palitinho pra botar aqui no olho pra você acordar, ficar acordado com o olho aberto...é assim, você vai **chegando de mansinho**, entendeu? **tem que ser um espaço bastante humano**. (PROF 9, 06 de outubro de 2022)

Notamos que as falas supracitadas ressaltam a afetividade como uma estratégia para gestão da sala de aula, inclusive na busca por estabelecer humanidade para uma relação tradicionalmente hierárquica.

Uma segunda dimensão da relação professor-aluno surge como uma complementaridade ao quesito da afetividade. Essa narrativa é encontrada em dois momentos pontuais, trazendo um recorte importante sobre as formas que essas professoras compreendem sua função e as atribuições do ser docente. Elas afirmam que os discentes enxergam a figura do professor como uma *“referência de ser humano”*, para além da realidade da escola.

Bom...eu tenho ouvido normalmente deles muitas...vamos dizer assim...muitas palavras que me fazem perceber que **eles não me enxergam só como professora**, eu acho que assim eles me enxergam as vezes **como uma referência**, eu não digo isso eu a minha pessoa só. **Eu digo isso nós, professores**. Eles enxergam a gente como professor, mas enxergam a gente como uma **referência de ser humano**. E muitas vezes eles param a gente, não só eu como outros colegas já mencionaram, já comentaram comigo, eles param a gente pra **dividir problemas pessoais**, pra falar de situações. E as vezes eu fico até um pouquinho depois da aula, às vezes termina a aula, eu tô lá arrumando meu material, guardando as coisas, desligando datashow...aí a turma vai saindo, e fica um, dois ali e eles se aproximam quando a turma tem indo embora... eles começam falando algumas coisas, perguntando às vezes um lado mais pessoal meu, como **uma conversa de dois ser humanos, dois amigos, dois colega**...que tem uma realidade fora da escola também, né. **Porque a gente não é só professor, nem eles são só alunos**. Então eu sinto assim, pelo menos na escola em que eu trabalho a gente tem uma relação bem próxima do educando...**permeada também com aspectos de afetividade**, a gente sente muito as emoções que os nossos alunos eles trazem pra gente, como eles sentem também as que a gente traz, né... Então a gente constrói na verdade, **não apenas o momento de ensinar e aprender, a gente constrói uma relação**. (PROF 4, 21 de setembro de 2022)

Essa visão complementar apresenta a afetividade como sinônimo de uma relação mais pessoal e próxima entre alunos e professores (PROF 4; PROF 9).

O terceiro sentido relacional que percebemos nas narrativas docentes caminha paralelamente ao cuidado, destacado anteriormente, porém em maior grau de proximidade. Algumas professoras ressaltam o papel *maternal* da escola e que as professoras acabam assumindo como realidade.

Uma professora narra que a escola é como uma mãe para ajudar os discentes em seus problemas pedagógicos e pessoais (PROF 7); Já outra docente afirma que sua relação com os alunos é o equilíbrio entre o “*puxar a orelha e o afago, nos momentos certos*” tal qual a relação entre mãe e filho (PROF 9).

Por fim, o último ponto que se destaca na relação professor-aluno diz respeito ao lugar do reconhecimento do trabalho docente por parte dos discentes. Apesar desta também não ser uma pontuação recorrente, ela aparece em um momento distinto de uma narrativa, em tom orgulhoso, sobre a importância da validação dos estudantes sobre o fazer docente.

Dia desses o aluno mais virado da sala disse assim: “**eu percebo que o senhor gosta daquilo que o senhor faz**”. E eu disse porque você tá dizendo isso. Ele disse: “eu não sei, mas eu vejo que o senhor é diferente. A gente percebe quando um professor gosta daquilo que faz”... **Isso pra mim me fez ganhar o ano**, porque **quando o reconhecimento vem por parte deles**, não sou eu quem está dizendo, são eles...**Então eu fiquei muito feliz**. Porque às vezes eu sou um pouco durão, e esse que disse que gostaria de que eu fosse o padrinho da turma, eu costumo colocar ele ao pé do meu birô pra ver se ele não conversa muito. **E eu acho que nisso ele viu um acolhimento**, eu acho que ele pensou “poxa, ele está me impondo limites, se ele faz isso é porque ele gosta de mim. Se ele me coloca perto do birô é porque ele acredita em mim.” Eu acho que é isso. Eu gosto dos meus alunos. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Esse ponto de vista fornece indícios dos efeitos da importância do reconhecimento discente para a construção da subjetividade docente.

A questão do reconhecimento aparece em duas perspectivas. A primeira, supracitada, traz o caráter positivo, do orgulho em ter seu trabalho reconhecido. A segunda expressão aparece em sentido oposto, tratando do impacto para a docente quando esse reconhecimento não é encontrado na realidade, quando existe recusa por parte dos alunos, ou ainda movimentos de resistência dos discentes em detrimento das professoras (PROF 5; PROF 8). As duas experiências estão descritas abaixo:

Aí **não fui aceita pelos alunos**, a questão de transição eles não aceitaram...eu...**foi muito difícil**, depois do primeiro dia eu disse **eu vou entregar, vou entregar**. Até a minha diretora disse assim: “foi bom o primeiro dia de aula?” eu disse oxo foi muito bom...**passei a noite todinha é..ensaiando como eu ia entregar**, né. Mas quando foi umas quatro horas da manhã depois de uma noite mal dormida eu disse **todo mundo já passou por isso, pronto, então eu não vou ser fraca e desistir**. Aí eu peguei e pronto, **dei uns baque na cadeira lá e mostrei quem era que tava**, pronto...tô até hoje. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Acho que essa questão da adolescência ela é forte, a **resistência** é muito grande, é uma psicologia muito elevada, e eu não tenho assim um reforço, nós não temos um sistema que a gente pudesse dividir as dificuldades [...] O professor ele sente, **ele sente a falta de uma psicologia, de uma pedagogia**. [...] Caso você não agrade, **a resistência aparece**...e aí vai...a situação fica crítica. Então você tem que tá com um belo sorriso, você tem que tá bonitinho, você tem que tá alegre, né, você tem que tá...se agradar de todos, cê não pode excluir ninguém. (PROF 8, 30 de setembro de 2022)

Este encadeamento de exposições possibilita compreender algumas das nuances que compõem a construção da subjetividade docente diante da relação com os alunos. Nesse sentido, nos possibilita alcançar algumas pontuações que traz aspectos importantes da constituição das impressões que as professoras têm sobre si e sobre o trabalho que exercem.

8. DISCURSO EM TORNO DA AVALIAÇÃO

A segunda categoria pensada, a partir da narrativa das professoras, foi o *discurso em torno da avaliação*. Isso porque consideramos a existência de uma série de pormenores em todo o processo que cerca aquilo que foi chamado pela maioria das docentes entrevistadas de *avaliações externas*.

Esses exames externos englobam basicamente as provas do SAEB e do SAEPE que compõem uma parte das notas do IDEB e IDEPE, respectivamente. Essas notas são ainda complementadas com outros dados da realidade escolar, como é o caso das taxas de aprovação e reprovação, por exemplo.

Uma das principais ideias do capítulo se assenta em desvelar aquilo que Ball trata como o processo de re-regulação, que é pautado pela emergência de novas formas de controle, especialmente com as avaliações periciais e busca por resultados (BALL, 2002).

Os processos avaliativos aparecem nas falas das professoras dotados de um conjunto de sentidos. Por esse motivo, o primeiro esforço do capítulo está em apontar alguns dos sentidos encontrados para as avaliações, de acordo com as narrativas docentes.

Imagem 23 - Sentidos dos processos avaliativos

Sentidos da Avaliação		Palavras-chave
01	Avaliação como tecnologia de controle	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de monitoramento e controle • Ritos do discurso • Recompensas financeiras
02	Avaliação, introjeção e competição	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação • Confiança • Pertencimento • Competição
03	Avaliação e o cerceamento da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Descritores • Discurso das avaliações • Discurso Neoliberal
04	Avaliação, críticas e resistências	<ul style="list-style-type: none"> • Cansaço • Contexto • Resultados X realidade

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Sendo assim, esses sentidos traçam o caminho que nos propomos a percorrer a partir daqui. Logo, o objetivo é analisar as interpretações das avaliações externas, pensando de forma relacional a partir das narrativas docentes, bem como das construções teóricas estabelecidas nos capítulos anteriores.

Vale pontuar que essas categorias não são exclusivas e fechadas, em muitos momentos elas se encontram, se interseccionam e se afastam a depender dos direcionamentos dados pelas docentes ao longo de suas falas. Logo, elas não operam de forma linear, e sim como uma teia de significados.

8.1 Avaliação como tecnologia de controle

O primeiro sentido atribuído aos processos avaliativos é como tecnologia de controle. Escolhemos seguir por essa nomenclatura por entender que o campo que estamos adentrando é o das transformações nos mecanismos de poder de forma crescente e ordenada com objetivo direto na vigilância para um controle dos corpos e das mentes, assim como enuncia Foucault (1999).

Esse conjunto de ordenamentos sociais é definido por Foucault enquanto biopoder. O biopoder funciona a partir da *materialização do discurso em práticas discursivas de controle*, diante de uma série de *tecnologias de poder*.

Vale ainda salientar que essas tecnologias políticas de controle estão diretamente entrelaçadas à "produção do saber dominante". Com isso, constroem o discurso como uma forma "dominante" de enunciar as relações e os indivíduos (BERTOLINI, 2018).

Nesse cenário, o biopoder é composto por dois blocos fundamentais. O primeiro são os aparatos de controle individual. O segundo a *biopolítica*, que são mecanismos de gestão e controle em maior escala, que se manifesta a partir da racionalização de processos, intervenção e gerenciamento (FOUCAULT, 2008b).

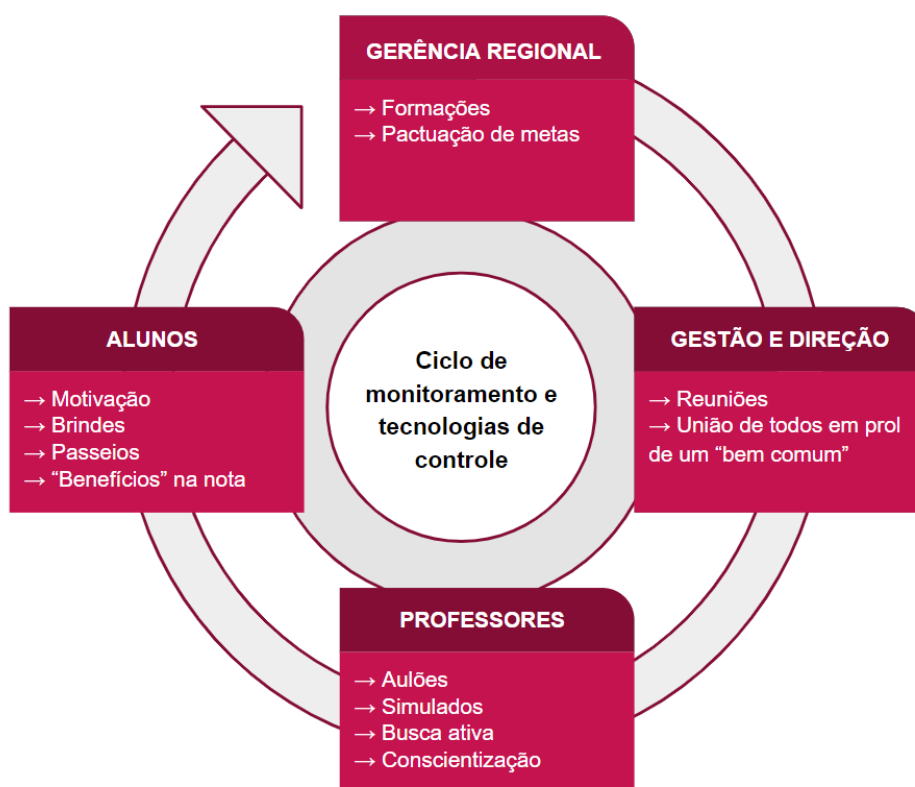
Buscamos então um olhar sobre a *biopolítica de controle do modo de ser docente*, ou seja, da subjetividade. Esse processo de re-regulação estabelece novas formas de controle baseados na performance e no discurso da *performatividade*, que transforma professores em sujeitos empresariais, com objetivo direto no aumento da produtividade e busca por resultados (BALL, 2002).

É a partir desse horizonte de discussão teórica que olhamos de forma mais aproximada para o material resultante das entrevistas, para captar algumas das múltiplas faces reveladas pela *biopolítica do modo de ser docente*.

O primeiro aspecto que chama atenção nas falas das professoras é a centralidade que tem o monitoramento, que foi uma unanimidade ao longo das narrativas, ainda que seja percebido de formas diferentes, a depender de quem fala.

Esse monitoramento para regulação e controle é percebido de forma cíclica, a partir de níveis de expressão que se retroalimentam em prol da busca por resultados. O esquema a seguir surge para elencar as principais instâncias de regulação, que fornecem e/ou recebem iniciativas de monitoramento e controle.

Imagem 24 - Ciclo de monitoramento e tecnologias de controle



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Aquilo que estamos abordando como ciclo de monitoramento e controle são tecnologias que visam a manutenção e sempre que possível ampliação, da responsabilização sobre gestores, diretores, professores e alunos.

Sendo o nosso objetivo refletir sobre o trabalho docente e a construção de suas subjetividades, é sobre eles e a partir deles que pensaremos.

A primeira instância reguladora das tecnologias de monitoramento e controle que destacamos é a Gerência Regional de Educação. O papel das GRE nessas diretrizes ocorre a partir da pactuação de metas anuais juntamente com as escolas e ainda com as constantes formações direcionadas a docentes, em especial das disciplinas de português e matemática⁵¹.

É unanimidade entre as professoras entrevistadas a ocorrência dessas formações, sendo variada as frequências que elas ocorrem, podendo acontecer de forma semanal, quinzenal ou mensal.

Funcionando como uma série de aulas formativas para professores, nessas formações são debatidas questões didáticas e pedagógicas, além de assuntos específicos de cada área.

Além disso, uma das pautas recorrentes são as provas de avaliação de nível nacional e estadual do SAEB e SAEPE. Essas iniciativas funcionam como forma de desenvolver um “caminho exitoso” para alcançar as metas pactuadas e os resultados numéricos. Sobre as formações advindas da GRE, uma docente afirma:

Na escola...eu diria que as formações são as reuniões da escola, mas eu...mas para nós professores assim...a nível de GRE...nós temos **uma formação semanal**, que é a formação de língua portuguesa. Eu não diria que ela é voltada exclusivamente para esses exames, **mas não deixa de ser, né**, porque a formação ela é bem ampla, então nós temos todas as quintas feiras. Geralmente a GRE tira uma dessas quintas feiras do mês pra fazer o encontro conosco. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Inclusive, a frequência de encontros para formações foi descrito por outra docente como um lembrete constante de que existe um exame para ser realizado, ou seja, reforçar essa cobrança sobre os docentes para que a consequência imediata seja a cobrança sobre os discentes, para assim manter esse sistema funcionando, uma vez que é aos alunos que cabe a execução das provas.

Acho que o objetivo é **não deixar a gente esquecer** que há um SIEPE pra ser feito, e como **a gente tem que pegar no pé dos meninos** pra fazer isso aí. **Acho que a provocação é essa**, sabe. Que toda formação que a gente

⁵¹ Aqui especificamos nosso interesse em perceber os direcionamentos que as formações, advindas da GRE, fornecem para português e matemática porque essas são as duas áreas de interesse da pesquisa. Portanto, vale ressaltar que não temos informações ou dados para diagnosticar a situação desse monitoramento em outras áreas, porém não descartamos a existência.

vai, trabalhamos sobre isso, nesse **segundo semestre**. (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

Isso pode ser melhor pontuado quando visto sob a ótica de manutenção de um ciclo, que funciona para monitorar e controlar professores em prol dos interesses do discurso neoliberal.

Outro destaque que surge nesse momento é a fala da PROF 7, que ressalta a obrigatoriedade de participação dos docentes nessas formações. Uma das professoras entrevistadas afirma, em tom jocoso, que essa atividade é cansativa e que as pessoas reclamam. Esse é um indicativo do componente de sofrimento docente nesse processo.

A obrigatoriedade é controlada pelo instrumento da ata e pela *alegação falaciosa* de que a presença nas formações é considerada critério de avaliação nos exames nacionais. É importante destacar que isso foi trazido por uma professora e trata-se de um argumento equivocado, usado como forma de manutenção do ciclo de monitoramento e controle.

A ideia é a coação de professores, de modo a criar uma vontade de verdade, nos termos foucaultianos, que se impõe sobre os indivíduos, e acaba difundindo alegações como essa, que são assimiladas de forma inquestionável (FOUCAULT, 1996). Sobre a obrigatoriedade, a docente explica que:

Embora o conceito de muitos é que é só cansativo, e como a gente é obrigado a ir né...**somos obrigados a ir**...aí muita gente acha ruim. [...] a princípio eu achava que não (era obrigatório), e realmente num...mas gera uma ata, né, tem a frequência. Hoje eles mandam até um **certificadozinho** que a gente participou da formação, e aí a gente **tem que passar pro diretor**, e aí isso **conta também na avaliação** do...do IDEB...a participação dos professores em formação também é contada. Assim como a visita dos pais na escola...a frequência de alunos. **Tudo é contado, né**. (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

A última parte dessa fala chama a atenção, porque a impressão que fica é exatamente essa, que “tudo conta”. Ou seja, que cada feito ou não feito, por parte dos professores, aumenta a sua responsabilidade para com os resultados da escola. Logo, observamos que esse é o aparente ritmo ditado pelas gerências regionais constantemente sobre os professores, a partir do constante monitoramento⁵².

⁵² Aqui a nossa inferência é que esse monitoramento também atinja vigorosamente a direção e gestão da escola, que por consequência perpetram o ciclo de processos avaliativos com cobranças sobre os professores. Ainda assim, não foi o objetivo dessa pesquisa abarcar esse universo da gestão, logo não nos aprofundamos nessa questão.

Com isso, é possível dar continuidade com a segunda forma de expressão desse ciclo de monitoramento. Trata-se de observar as iniciativas da direção e gestão dentro da escola, que criam mecanismos próprios para atingir o êxito nas avaliações externas para o alcance das metas.

Essa expressão de poder é desvelada em uma série de mecanismos comentados nas entrevistas. Como exemplo podemos destacar as reuniões frequentes na escola para tratar de variados temas pedagógicos e administrativos, passando principalmente pelas estratégias “em conjunto” para melhorar os resultados das avaliações.

Essas experiências ilustram o que Foucault conceitua de *ritual*, que são a forma *mais superficial e mais visível* dos sistemas de restrição. O autor afirma que o ritual é responsável por organizar as posições dos que podem formular enunciados, definir os gestos, os comportamentos e as circunstâncias, ou seja, os *signos* que acompanham o discurso, que por sua vez são dotados de valor de coerção (FOUCAULT, 1996).

Na prática escolar esses rituais são caracterizados pela regularidade, que por sua vez fomenta a ideia de inexorabilidade do discurso das avaliações. A consequência direta é a construção de uma *vontade de verdade* para criação de um “consenso”, um pacto, em torno da “necessidade” de atingir as metas que foram estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Todos esses artifícios são componentes do processo de naturalização dos sistemas de avaliações e busca de resultados. Um processo que busca tornar esse modelo atraente e em muitos casos até desejável.

Um exemplo de expressão desses rituais dentro da escola é levantado por outra docente, que descreve a sua experiência.

Existe, existe. Temos uma **coordenadora** que ela faz uma...um horário pra cada área, né. Área de linguagem, de ciências da natureza...Então ela faz uma reunião e aí vai mostrando as...as atitudes que a gente **tem que tomar** diante de determinados momentos, né, do ensinamento...e...retomando assim **o que foi que faltou**, né, quando a gente faz...a gente sempre faz avaliações internas que é pra gente ver **em que nível tá determinados descritores**, e aí ela passa pra gente a **necessidade** de trabalhar determinados descritores que estão mais baixos. **A reunião é basicamente isso**. Nós temos essas reuniões, é...**frequentemente**. Ela tem um calendárizinho...mensalmente nós nos reunimos pra...verificar o andamento disso aí...tirar as dúvidas. (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

O acompanhamento ainda mais próximo exercido pela direção e gestão da escola traz consigo um senso de responsabilidade coletiva que fica registrado nas narrativas das docentes que entrevistamos.

A responsabilização atinge com mais precisão os professores de português e matemática, dada a sua ligação mais imediata com as avaliações externas, que passam por cobranças mais diretas.

Ainda assim, o discurso fomenta também um senso de responsabilidade sobre os docentes de outras disciplinas, uma vez que todos são obrigados a participar dessas reuniões e de fazer uso dos descritores em suas respectivas áreas sempre que possível, como forma de “auxiliar” nas disciplinas do SAEB/SAEPE. Segue três falas distintas, que corroboram com esse apontamento:

[Sobre os docentes de outras áreas] todos, todos, todos. Isso é interessante. Isso não é dividido só entre português e matemática. Independentemente de sua disciplina isso é deixado muito bem...deixado claro lá. Todos os profissionais, eu acredito que do porteiro ao diretor, todos comungam do mesmo objetivo. E a escola deixa isso muito claro: “olhe, isso não é uma responsabilidade só do professor de português e do professor de matemática...todos nós precisamos atingir tal meta, todos nós precisamos **trabalhar em prol de um bem comum**” (PROF 3, setembro de 2022)

Mas há uma distribuição também...aos professores das outras áreas, pra que eles visem conteúdos dentro da...da...dos...indicadores de desempenho, né. E, a gente tem na sala da gente, então, cada um escolhe um e vai trabalhar. Dois, três...um só não, dois três. E os professores de português e matemática trabalham todos. **Então há uma..há uma...um trabalho em grupo**, entendeu. (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

Agora assim, em termos de...provas externas a escola desenvolveu há um tempo atrás, a partir de...descritores, ou melhor, é...repasso dos descritores com professores das áreas afins para fortalecer o professor também, **não só professor mas também outros professores tá fortalecendo aqueles descritores**, fazendo com que o **aluno já chegue mais amaciado** no terceiro ano [...] então os descritores são analisados, a gente faz simulados, né, passamos exercícios em sala de aula, reforçamos pra poder chegar no terceiro ano e facilitar a vida dos professores (PROF 8, 30 de setembro de 2022)

A última fala supracitada é a proposta de uma docente em trabalhar os descritores desde os primeiros anos do ensino médio, como forma de “amaciar”, ou melhor dizendo, docilizar esses estudantes, seus corpos e principalmente suas mentes. Essa proposta é sintomática da *biopolítica do modo de ser docente*, que constituem e atravessam a subjetividade de professores.

É interessante observar a maneira que os rituais se expressam na fala das professoras e ainda como se formula uma linha narrativa de cooperação em prol de um suposto objetivo comum. A *vontade de verdade* passa a interpelar os sujeitos a partir do convencimento, a partir de artifícios inclusive financeiros. Isso aparece na ideia de que todos “precisam trabalhar em prol de um bem comum”, que reforça o trabalho em grupo para criação de um “consenso”.

O próximo aspecto observado do ciclo de monitoramento e controle vem como consequência direta das ações da gestão e direção. Trata-se das iniciativas de sala de aula, a partir de estratégias das professoras entrevistadas.

Uma docente cita que, no segundo semestre, a escola “respira essa preparação” (PROF 5). É justamente nesse sentido que as ações aparecem com força total, objetivando o cumprimento das metas pactuadas pelas escolas e o aumento das notas das avaliações nacionais e estaduais.

Esse é um ponto forte de interseção na narrativa de todas as professoras entrevistadas, que enumeram uma série de práticas que orbitam em torno desses objetivos. O quadro a seguir sintetiza as principais ações executadas pelas professoras entrevistadas para alavancar os resultados⁵³.

Imagem 25 - Regularidades das tecnologias de monitoramento e controle

	Devolutivas	Monitoria	Aulões	Simulados	Trabalho com os descritores	Ajuda dos pais/família	Conscientização dos alunos	Incentivos em notas	Busca ativa	Jogos e competições
Prof 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prof 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

⁵³ Vale lembrar que essas são as citações diretas encontradas nas falas do sujeito referente a determinadas ações, que operam muito mais como exemplos do que como círculos fechados. Isso quer dizer que não necessariamente aqueles não citados por determinados docentes não existem na escola, mas sim que naquele momento da entrevista ele não foi pontuado.

Dos exemplos pontuados, dois se destacam por apresentar uma maior regularidade. O primeiro são os aulões, que são quase uma unanimidade nas narrativas das professoras. No caso das escolas da Mata Norte é interessante pontuar uma diferença relevante. Os principais aulões são organizados pela gerência regional que, nesse recorte de realidade, acontecem em cidades centrais que acolhem estudantes das cidades e municípios vizinhos para realizar em grande escala essas aulas. Como afirma a docente:

Tem incentivos, tem aulões, aqui tem cidades circunvizinhas que acolhem nossos estudantes do terceiro ano pra os aulões que é português, matemática..de 15 em 15 dias...e nesse intervalo aí tem os aulões pra o ENEM, então é bem...a secretaria, a GRE junto com a..com a Secretaria de Educação faz esse processo, junta pessoas de diferentes municípios pra que troquem experiências e também desenvolvem...esse projeto, esse material pra...mais uma ajuda, né, mais investimento com ajuda. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

A segunda maior regularidade é o aspecto da conscientização dos alunos. Esse também é um fator recorrente nas narrativas docentes, em um contexto que parece ser sintomático da introjeção do discurso das avaliações.

Isso porque a materialização da introjeção desse discurso aparece em um sentido de motivar os estudantes para criar uma consciência da “importância desses exames” (PROF 3). Ou ainda iniciativas que trazem o aluno para mais perto, para que ele entenda os propósitos contidos nessa mobilização coletiva (PROF 4).

Neste ponto encontramos aquele que parece ser o elo de continuidade desse ciclo. Isso porque o ciclo de controle que se inicia na secretaria e se mantém na relação entre gestores e professores necessita da adesão dos estudantes para se completar porque afinal são estes que fazem as provas.

Os mesmos subterfúgios impostos para os professores são transferidos para os alunos, como forma de compartilhar o senso de responsabilidade coletiva para com os resultados da escola nas avaliações externas. Desse modo, cabe às professoras a criação de artifícios, inclusive lúdicos, para enraizar esse discurso no imaginário discente.

Logo, é possível destacar o uso de passeios, festas, gincanas e competições entre as turmas (PROF 3, PROF 9), estímulo para criação de projeto de vida, atividades físicas e de relaxamento na semana do IDEB e IDEPE (PROF 4), uso de mensagens motivacionais e premiações para os melhores desempenhos nos

simulados internos que antecedem as avaliações (PROF 5), a falta de reprovações no último ano do Ensino Médio por recomendação da gestão da escola (PROF 7).

Esses são alguns dos principais exemplos encontrados nas narrativas docentes e que mostram de forma mais evidente a internalização de um discurso em torno das avaliações, que se traduz na prática de sala de aula tanto para docentes quanto para discentes. Nesse cenário, escolhemos uma passagem que relata uma experiência e sintetiza um pouco do processo anteriormente descrito.

Nós motivamos de todas as formas possíveis, nós fazemos **aulões**. Eu lembro que na véspera a gente leva pra algum parque pra ter **uma aula diferente, em que eles possam relaxar**, sem o peso, né, das questões, da sala de aula. A gente relembra o quanto esses exames são importantes, mas a gente também não deixa que eles esqueçam que eles também são importantes enquanto pessoas. **Nós tentamos na semana mesmo das avaliações tirar eles de toda pressão**, nós trabalhamos o ano todinho meio que cobrando e na última semana a gente tenta ao máximo tirar da cabeça deles esse peso, essa pressão, pra que eles se sintam o mais à vontade possível. Nós fazemos o inverso, tiramos toda pressão, né, nas vésperas do exame. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

A fala supracitada contextualiza as práticas de sala de aula e traz algumas pistas sobre as estratégias produzidas por docentes para manutenção do “consenso” em torno do discurso.

É fundamental salientar que uma importante ferramenta de legitimação para os dispositivos de monitoramento e controle são as *recompensas financeiras*, que no caso de Pernambuco ocorrem a partir do BDE.

Anteriormente no presente trabalho⁵⁴ sustentou-se teoricamente um olhar crítico sobre essa política, por compreender que as bases que a sustentam são meritocráticas e na prática ela age como ferramenta de competição e responsabilização docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Ainda assim buscamos trazer esse questionamento para os professores entrevistados, como forma de compreender as perspectivas de quem integra esse processo. De modo geral, foram encontradas duas grandes linhas narrativas, que na maior parte dos casos coexistem nas mesmas narrativas docentes.

A primeira vertente é elogiosa e aponta os benefícios do bônus. A segunda assume um tom crítico sobre os aspectos que caracterizam essa política, que varia

⁵⁴ Discussão realizada no capítulo 5.1 do presente trabalho.

de tom a depender da docente, sendo algumas mais veladas e outras mais contundentes.

Imagem 26 - Perspectivas sobre o BDE⁵⁵

	BDE como positivo	BDE como negativo
PROF 3	→ Um ótimo incentivo	→ “Uma pressão” → “Nossa dignidade vale mais do que qualquer dinheiro”
PROF 4	→ Um valor simbólico → Justo pelo trabalho desenvolvido → Felicidade pelo reconhecimento	→ Não pode ser visto como o objetivo → Objetivo principal é o “desenvolvimento do educando”
PROF 5	→ Uma boa política pública → Gratifica o trabalho de algumas escolas	→ Assume papel de vilão por ser um resultado que não depende do docente. → Não deveria ser uma competição e sim uma valorização
PROF 7	→ É bem vindo	→ A seletividade é muito dura → “Porque não todos?”
PROF 9	→ Um incentivo que vale a pena → Poderia ser mais → Consequência do trabalho diário	→ É muito cansativo → Não é o alvo. O objetivo é melhorar a nota dos alunos.

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

O quadro elaborado acima fornece indícios da dualidade que reside nas perspectivas das professoras, não apenas sobre essa política, mas sobre o processo educacional e os sentidos contidos nele.

Nessas narrativas docentes, sobre o bônus, três falas se destacam. A primeira delas por fornecer um apoio quase irrestrito à política de recompensa, sendo muito mais elogiosa, inclusive classificando essa iniciativa enquanto um estímulo tal qual aqueles fornecidos pelas empresas privadas.

Ah, é...o **BDE** ele é um incentivo, vale a pena...tudo que estimula...**poderia ser até mais** (risos). Por que a gente que faz um trabalho sério, que a gente tenta acertar, jogando limpo, né, sendo honesto...é...que o caminho correto, né...é o caminho correto...a gente **podia receber um pouco mais porque é cansativo** (risos)...é muito cansativo essa profissão, viu. Não é um trabalho fácil. **Mas é uma forma, um estímulo, né, assim como existe nas empresas privadas.** É bom, é bom! ajuda bastante, estimula sim, estimula! Mas acredito que ao meu ver isso é uma consequência do trabalho, porque o foco é o aluno, né, pelo menos eu trabalho pra isso, eu tô formando alí pessoas, né, formando futuros profissionais também...**essa nota é uma consequência, e o bônus**

⁵⁵ Vale salientar que a docente PROF 8 não está presente nesse quadro por uma questão externa, em que ela não conseguiu responder a parte final da entrevista, por problemas pessoais.

também, do nosso bom trabalho que é feito diariamente... não é o alvo, pra mim não é o alvo...o alvo é...melhorar a nota deles. Se vier um dinheiro? tá valendo. Recebo, pode mandar mais (risos). (PROF 9, 06 de outubro de 2022)

Já a segunda e terceira falas caminham em direção contrária e buscam destacar uma crítica mais contundente aos significados intrínsecos a essa política, bem como ao sistema desigual de competição criado por ela.

Eu acho que é uma **política pública boa**, porque ela gratifica o trabalho de algumas escolas tudinho, mas também ele tem um...**um papel às vezes de vilão**, porque às vezes a gente trabalha tanto tanto pra isso aqui, e é uma coisa que não depende da gente, né, que **não depende da gente, depende dos alunos**. Mas eu acho que é uma política muito boa, que faz por onde bonificar, é...eu acho assim, né, premiar as escolas que deve ser assim... **Eu acho que não deveria ser como competição, mais como valorização mesmo** [...] Por exemplo, a nossa escola é duma cidade do interior mesmo, interiorzão...(nome do município), ensino semi integral aqui é semi integral. Eu tenho estudantes...zona rural..estudantes aqui que foram empurrados no ensino fundamental com a barriga, sem base nenhuma [...] É por isso que eu chamo de vilão, de **injusto** por causa disso, porque **a gente compete com pessoas que têm algo a mais**. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Eu acho aquilo uma incógnita, né. Ninguém sabe quanto vai receber, baseado em que, 100% de que, 200% esse ano de que. De que? de onde é tirado? como? baseado em que? (tom jocoso). **É bem vindo, claro**. Não sei se...se isso é...eu não sei te dizer se é uma coisa boa ou ruim porque tem aquela...**a seletividade sempre é muito dura**, né. **Você não conseguiu tanto aí você não recebe, e você trabalhou tanto também, né, você se doou tanto também**. Mas eu sou meio assim. **Eu gosto, quem não gosta, né, o dinheiro caindo na sua conta**. Mas às vezes eu penso assim: **“porque não todos, né. Todos participam, todos fazem a educação, porque não todos? né?”** porque os políticos tem direito a tantos bônus e os professores que são a pedra fundamental dessa sociedade não tem essa...esse reconhecimento?” **do mérito eu gosto, mas eu gostaria que fosse mais abrangente**, né...dá pena, você chega assim na escola, você sabe que ela faz um papel direitinho, eu já passei por isso de não receber, a gente trabalha tanto e tal, ai chega no final do ano não, não conseguiu aqueles dois décimos que faltavam...não, consegue não..você não foi capaz. E é assim, é? é muito estranho isso, não é? (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

É importante ressaltar a ideia contida em meados de ambas as falas, que defende a valorização do trabalho docente em detrimento do ambiente competitivo que as políticas de recompensa, como o BDE, proporcionam para as escolas e para o trabalho dos professores.

Destacamos essas falas, ainda que elas apareçam em momentos pontuais, por estar contido nelas uma interpretação crítica que se aproxima daquela realizada ao longo das discussões teóricas anteriores. Nesse cenário, a crítica tecida tanto

pelo trabalho quanto pelas docentes atribuem a esses mecanismos de controle a intensificação da responsabilização sobre professores mediante tecnologias que visam o monitoramento e o controle desses discentes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Portanto, os rituais citados nas entrevistas, bem como os dispositivos de monitoramento e controle contribuem de forma decisiva para a naturalização do discurso das avaliações e, por conseguinte, da educação como parte do arcabouço do mercado neoliberal. Esse é mais um sentido atribuído às avaliações, observado na seção seguinte a partir da ótica da introjeção.

8.2 Avaliação, introjeção e competição

O segundo sentido que observamos busca compreender os sentidos existentes entre as avaliações, introjeção do discurso e competição no trabalho docente. Estamos considerando como introjeção as dinâmicas multifacetadas de subjetivação entre a absorção e reprodução de padrões que se materializam do discurso neoliberal na *biopolítica de controle do modo de ser docente* (FOUCAULT, 2008b) (FOUCAULT, 2016).

O processo de naturalização aparece explicitamente nas falas das professoras que demonstram introjetar, de forma variadas, o discurso das avaliações. Esse é um aspecto que opera como uma teia de consequências do ciclo de monitoramento e controle. Ou seja, as práticas discursivas de controle criam as condições de exequibilidade da introjeção do discurso neoliberal da NGP.

A partir das falas que conectam diretamente o trabalho docente ao desempenho classificamos a introjeção em algumas dimensões, como aponta o esquema a seguir.

Imagem 27 - Dimensões da introjeção do discurso das avaliações



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

A primeira dimensão está nomeada de *introjeção como sinônimo de preocupação*. Nessa perspectiva percebemos uma naturalização do discurso das avaliações através das falas das professoras que atribuem ao ciclo de monitoramento e controle o sentido de *atenção e cuidado* das instâncias reguladoras para com a educação e o trabalho docente.

Essa leitura chama atenção por alocar sob uma pretensa preocupação o discurso que advém com os grandes processos avaliativos, em nome de uma “educação de qualidade” (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILLA, 2018). Trata-se de encontrar dissolvido na narrativa dessas professoras um discurso que remonta a ideia da eficácia e eficiência como princípios orientadores na gestão educacional (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020).

Além disso, foram consideradas na primeira dimensão da introjeção as falas que tratam do olhar aproximado das gerências regionais de educação como um acompanhamento para “ver se o trabalho está sendo feito direitinho” (PROF 3), das avaliações não como um modo de “vigiar”, mas como “forma de saber se o trabalho está dando certo” (PROF 3), estímulo desafiador para sair da zona de conforto (PROF 7), preocupação com a qualidade (PROF 8), por fim como princípio norteador que não atinge a autonomia em sala de aula (PROF 9). Dessas falas uma relaciona de modo mais direto o monitoramento como preocupação:

Porque quando você sabe que **você está sendo monitorado**, né, por alguém, seja do governo estadual ou federal, quando tem alguém monitorando **você percebe que tem alguém que está preocupado também com o nível de aprendizado**, que **mais do que monitoramento é uma preocupação**. Imagine se todas as escolas ficassem soltas, ao seu bel-prazer, né, então eu acho que uma das coisas boas que essas avaliações externas **trazem é uma padronização, unificação do ensino**. (PROF 3, 21 de setembro 2022)

A exposição referida deixa em evidência a leitura do monitoramento como uma preocupação sob a prerrogativa de uma unificação do ensino. Trata-se de englobar o discurso neoliberal, com base nos pressupostos da NGP de valorização de uma agenda unificada para educação (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020) (DALE, 2004) (SAHLBERG, 2015).

Ainda nessa perspectiva da preocupação, duas falas se destacam por relacionar diretamente as avaliações como um instrumento que determina um diagnóstico de qualidade da educação. Elas afirmam:

[Quando questionada sobre o primeiro contato com as avaliações externas] a escola onde eu tava não tinha muito essa questão, não era trabalhado. O aluno entrava, fazia número, e saía como número. Então não tinha essa **preocupação de qualidade**, com a qualidade. **Isso tá sendo visto nos últimos anos**. (PROF 8, 30 de setembro de 2022)

[...] uma nota que o aluno tirou, se o aluno tirou uma nota...boa...se ele conseguiu resolver algumas questões, **então ele tá preparado**, porque são **35 descritores de matemática**, então se ele se saiu bem...**então quer dizer o que...que ele viu, ele aprendeu**. Então é como se fosse o seguinte, o canudo de uma formatura, então **“eita, eu aprendi”**. **É bem significativo mesmo**. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Nesse momento é interessante notar que a docente parece enxergar o universo das avaliações como algo para além dos números, o que parece contraditório, uma vez que os resultados dos exames são fornecidos como dados numéricos que carregam a falsa prerrogativa de conter revelações para alcançar uma pretensa *“educação de qualidade”* (SARAIVA; DE FÁTIMA SOUZA, 2020).

Essa narrativa se afasta da perspectiva crítica que nos fundamentamos teoricamente. Isso porque nos aproximamos da percepção das avaliações externas como um lugar chave nos processos de responsabilização e culpabilização de escolas e, principalmente, de professores sobre o sucesso ou fracasso do processo educacional (LINDBLAD, PETTERSSON, POPKEWITZ, 2020).

Os dispositivos de monitoramento e controle criam as *condições de existência para a responsabilização de professores pelos resultados das avaliações*. Essa relação tem na introjeção um aliado para a naturalização e internalização desse discurso, que leva até sua subjetivação e reprodução (BALL, 2005).

A responsabilização pode ser observada na exposição de uma docente que afirma a existência desse lugar de responsabilidade, ainda que sob um tom amenizador e levemente lisonjeiro.

Eu vi que a escola se mobiliza muito pra que...**os resultados sejam satisfatórios**. A escola tem esse cuidado e isso é muito bem trabalhado lá na minha escola. **Eu sou até suspeita pra falar** porque hoje quem trabalha com essas avaliações externas sou eu, eu sou professora do terceiro ano, de língua portuguesa. **Então imagine a responsabilidade** [...] O professor de português de um terceiro ano de uma escola semi-integral **ele é responsável por 50% da nota** do...**eu diria até mais porque pra você**

interpretar uma questão de matemática você precisa primeiro aprender com o professor de português a interpretar. [...] A palavra responsabilidade, ela traz consigo uma série de significados, mas eu não gosto de usar a palavra peso, **não é um peso porque eu gosto.** Mas o que é inquietante é porque você precisa atingir esses resultados através de pessoas. E trabalhar com pessoas vai ser sempre um desafio. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

A segunda dimensão da introjeção do discurso das avaliações expressa um certo sentido de reconhecimento do trabalho docente. A responsabilização pelo sucesso nas avaliações adquire, nas narrativas das professoras, um sentido positivo de confiança da gestão escolar.

Essa fala é demarcada quando uma professora relata o momento em que recebe a incumbência de ensinar os terceiros anos. Esse dado não foi uma regularidade, apareceu em dois momentos pontuais, em duas entrevistas distintas. Essa perspectiva materializa as práticas discursivas de orgulho pelo reconhecimento desse lugar de “empenho” em alavancar os números da escola, como mostram as falas que contemplam essa dimensão:

Bem, no primeiro ano [de trabalho] eu não tinha terceiros anos, a partir do segundo ano **a escola me confiou a missão de conduzir os terceiros anos** nessa busca pelos resultados, avaliações externas, os resultados das avaliações externas. **A escola leva isso muito a sério e isso posso dizer a plenos pulmões.** (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

[...] eu sou professor de terceiro ano há dez anos já, há mais de dez anos e a diretora tem...**essa confiança de deixar em mim porque sempre a gente consegue, as metas** [...] Não é complicado, é bem...cansativo...assim porque...mas quando dá certo, o final é valoroso. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

É interessante observar que essa leitura denota uma altivez de natureza subjetiva construída a partir do discurso do desempenho (BALL, 2005). É possível inferirmos que é desse orgulho em fazer parte do desempenho e sucesso escolar, nos termos das avaliações externas, que se fortalece a terceira dimensão, da introjeção como sinônimo de pertencimento.

O argumento aparece dissolvido nas narrativas docentes, com certa recorrência e se caracteriza pela impressão dos sentimentos descritos pelas professoras sobre o processo avaliativo. Nesse sentido, foram consideradas falas que denotam felicidade com a obtenção de determinados resultados (PROF 3, PROF 7, PROF 9), que demonstram gostar dessa estrutura por ser um caminho de

“colher frutos” (PROF 5, PROF 7), ou ainda a lógica de um senso coletivo que funciona como “dar as mãos e trabalhar juntos” (PROF 5). Ilustrando essa perspectiva, temos que:

[Sobre as reuniões para discutir os descritores] elas funcionam no contraturno, com os professores envolvidos e com projetos de intervenção, **o que é que a gente pode fazer?** o que é que você vai fazer pra melhorar isso? **O que é que você pode ajudar em matemática? O que é que você pode ajudar em português?** entendeu? **Então fica como se fosse...dar as mãos mesmo e trabalhar.** (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Existe uma mobilização coletiva em prol dos resultados das avaliações. Essa ampla participação é proporcionada a partir dos mecanismos de monitoramento e controle que, apesar de mais direcionados para os docentes de português e matemática, também influenciam no trabalho de professores de áreas afins, que são inseridos nessa lógica e compelidos a introjetar os ritos do sistema de avaliações. Essa experiência é descrita por uma docente como:

Eu tive **um pouco de choque** porque eu vi que **a escola ela se mobiliza** em um certo período do ano, a escola se **mobiliza praticamente em todas as esferas** pra direcionar o estudante pra fazer uma boa avaliação externa. E quando eu digo assim todas as esferas, eu quero dizer o seguinte: é...a gente tem um projeto que é iniciado na escola em que **os descritores** do...das avaliações externas (saeb, saepe) **eles são...trabalhados não apenas nas disciplinas de português e matemáticas, mas eles são explorados dentro de praticamente todas as disciplinas do currículo [...] quem é de biologia, física, química, geografia, por exemplo, pode tá complementando esse trabalho aplicando esses descritores, né, as habilidades, expectativas de aprendizagem da matemática** em suas disciplinas, né, a depender também dos conteúdos trabalhados. [...] Então é feito um trabalho em conjunto. **O pessoal também de humanas, normalmente eles aplicam descritores da área de língua portuguesa.** Isso...não deixar esse **peso** todinho só pra português e matemática. (PROF 4, 21 de setembro de 2022)

Esse senso de pertencimento coletivo traz consigo uma defesa mais ferrenha das avaliações, sendo base para quarta dimensão da introjeção da competição - a ideia central no neoliberalismo e nas políticas de avaliação.

A partir do momento que se dissolvem as barreiras entre os sujeitos e os lugares que eles ocupam, o indivíduo se vê como parte do meio. Logo, a subjetividade docente é moldada para internalizar a busca pelo sucesso da escola, mesmo que em detrimento de outras, nas avaliações. Esse fragmento da competição fica explícito na narrativa a seguir:

[A docente descreveu os movimentos em busca dos resultados como uma competição, e foi questionado do seu lugar, enquanto professor, nesse cenário] O lugar da competição **é o seu nome, é o lugar que você trabalha**. Aí você encontra professores: **“eita, a minha [escola] conseguiu, a tua conseguiu? não?” Entendeu? é até questão de ego, você chegar “eita a minha [escola] tá bem, visse. E a tua? eita”** então por isso que é...fica uma coisa tensa, uma coisa, né, porque é uma cobrança a mais, mas é o que tem que ser feito senão...**infelizmente é assim** (PROF 5, 22 de setembro de 2022).

O senso de pertencimento que emana em forma de competitividade entre colegas de profissão e escolas é sintomático para observar a introjeção do discurso da competição para o trabalho docente. O final da fala supracitada traz, ainda que de forma sutil, um tom crítico para esse cenário, uma vez que cita tensões e cobranças em torno desses resultados, mas que “têm que ser feito, infelizmente”.

A mesma docente da fala anterior reforça a carga de sofrimento criada pelo discurso das avaliações, que incide diretamente sobre o trabalho docente. Segue argumentando que, no horizonte da busca por resultados, cabe ao professor a realização de “manobras de um trabalho desumano” para que os alunos entendam esse processo (PROF 5), ou seja, para que os discentes também internalizem esse discurso. Sendo assim, afirma:

[Quando perguntada se os alunos entendem esse processo] entendem, e se acham...como eles passam pra gente que **é uma competição**, a gente tem que mostrar pra eles o seguinte, que a escola onde ele tá ele vai ter que deixar ela bonitinha, ou seja, imagina...eu estudei na escola onde o índice é lá embaixo? não, eu vou fazer o possível pra que ela...**é essa escola que tá lá entre os primeiros**. [...] (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Essas falas possibilitam perceber a emergência das diretrizes globais do discurso da NGP, que percorre um caminho transnacional até adentrar nas políticas educacionais, na escola e no trabalho do professor em sala de aula. Trata-se dos condicionamentos de um discurso supranacional, que atravessa as microcontingências (LOPES, 2006).

A competição também se expressa na forma de comparação com as colegas de profissão. Isso porque o discurso neoliberal consolida na escola a narrativa de um ambiente de trabalho hostil forjado na competitividade. Porém, vale salientar que, nas entrevistas, essa não é uma regularidade. Em um contexto específico, outra docente relata, em tom levemente sarcástico, a experiência dela frente às demandas exigidas para busca dos resultados.

[Sobre o trabalho diante das avaliações] **eles tão sempre reclamando**. Tão sempre dizendo que é muito trabalho, **e eu fico calada**, né, pra não ser chata porque **realmente é muito trabalho**. Mas é que eu já venho de uma rotina já desse jeito, e **me adaptei**, e às vezes realmente eu fico até... essa semana fiquei, teve um dia, até meia noite fazendo trabalho. Mas eu não chego lamentando **“poxa, trabalhei demais, fiquei até meia noite trabalhando, não sei o que”** (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

A narrativa supracitada expressa uma “boa adaptação” a esses padrões, diferente de seus colegas. Na prática, essa argumentação revela uma competição velada, que constrói as condições de possibilidade de um ambiente de trabalho hostil que se baseia no “ser melhor que” e “fazer mais que” a outra.

A referida ideia é sustentada teoricamente pela *positividade na submissão*, que é demarcada ao “reclamar menos que” ou por silenciar os incômodos e frustrações do processo. Esse é um indicador da “adaptação” - fato inclusive almejado pelo discurso capitalista, sendo fundamentado pela teoria neofuncionalista (DAVIS; MOORE, 1979).

Ao fim das diretrizes argumentativas, é possível concluir que o ciclo de monitoramento e controle fomenta nas professoras a ideia de pertencimento, como um trabalho inexorável em prol de um objetivo em comum. O cultivo desses sentimentos, por sua vez, é peça chave para uma realidade de trabalho baseada na competição. Essa competitividade é proveniente das diretrizes das políticas educacionais direcionadas a gestão, por conseguinte perpetradas até o trabalho docente, criando *um ciclo hostil de competição e busca por resultados para alcançar melhores posições* nas avaliações de desempenho.

8.3 Avaliação e o cerceamento da autonomia

O terceiro sentido paralelo às avaliações surge desde nossas formulações teóricas iniciais. A questão da autonomia docente aparece com frequência, sempre em um local dúbio de questionamento sobre sua existência e exequibilidade na realidade de sala de aula. Isso porque carregamos a prerrogativa de que toda autonomia é referente a padrões pré-estabelecidos, não sendo factível a existência de uma autonomia absoluta.

Concordamos teoricamente com João os apontamentos de Wanderley Geraldi sobre a discussão conceitual de autonomia no artigo *Notas sobre a autonomia*

relativa do professor e seu cerceamento constante (2016), proveniente de uma palestra proferida para professores sindicalistas.

O autor inicia sua fala justamente a partir da premissa que a autonomia do professor é relativa. Essa autonomia relativa traz repercussões para o ser e fazer docente, especialmente no que se refere ao exercício da profissão, modificando a identidade profissional desse professor, ou em outros termos, sua subjetividade.

Existe uma dificuldade no debate conceitual da autonomia, justamente porque seu sentido literal está conectado a ideias, igualmente polissêmicas, de liberdade, independência e direito de auto regência. Na tentativa de refletir sobre as possibilidades conceituais, o autor faz um destaque para o *caráter relacional* intrínseco à autonomia, que é sempre referente ao *eu* e ao *outro* (GERALDI, 2016).

Sendo assim, o sentido de autonomia que assumimos refere-se a uma independência sempre relativa a um conjunto de condutas, leis e comportamentos que provêm do ordenamento social. Nesse contexto, a autonomia docente é observada pela mesma ótica. Uma autonomia relativa, a partir de determinados padrões pré-estabelecidos.

O autor enumera sua perspectiva sobre os constructos sociais que formam essa relatividade da autonomia docente. Sendo assim, afirma que a autonomia do ser e fazer docente é cerceada pela sociedade, pelos conhecimentos e suas variações, pela disciplina, pela circulação do conhecimento fora da escola e pelo controle ideológico⁵⁶. Em síntese, afirma:

Enumeremos aqui os espaços sociais que constroem esta relatividade: **1. A sociedade** - que define para si as funções da escola, o que deseja como educação de seus filhos, de seus cidadãos [...] **2. Os conhecimentos e suas seriações** - Os conhecimentos não só são selecionados, mas reorganizados segundo um critério que nada tem do processo de sua própria produção. Estas seriações fazem com que os acontecimentos de sala de aula que poderiam abrir horizontes de novas aprendizagens [...] nada pode ser tomado como ponto de partida para aprendizagens que não sejam aquelas já previstas no programa **3. A disciplina** - A herança cultural de que dispomos foi construída dentro de diferentes disciplinas, compartimentalizando os saberes disponíveis. Nossa formação de professores segue esta compartimentalização. A escola se organiza segundo esta compartimentalização. **4. O controle ideológico** - o controle ideológico exercido quer pelos agora chamados “gestores” da escola, quer pelos próprios alunos, dependendo de suas origens sociais. (GERALDI, 2016, p. 117-122)

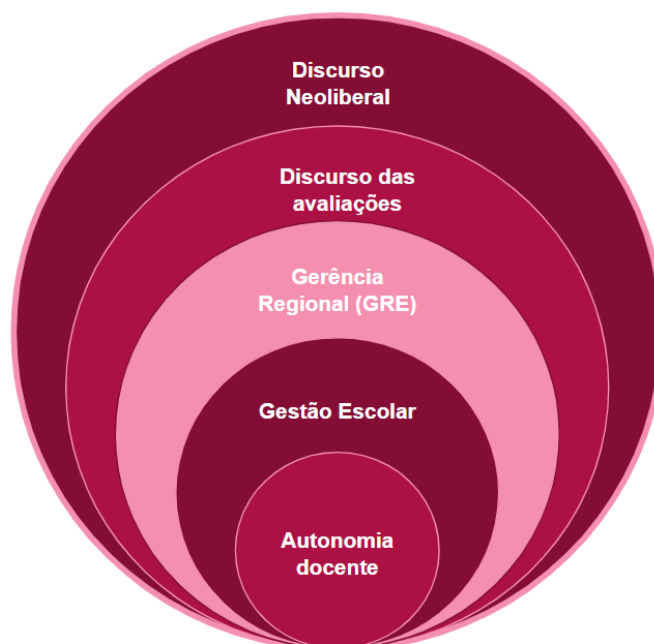
⁵⁶ Aqui vale pontuar que o autor reconhece que enumerou cinco pontos que ele considera mais amplos, mas que existem outros tantos constructos que cerceiam a autonomia do ser e fazer docente.

Vale ressaltar que reconhecemos as categorias de cerceamento propostas por Geraldi, mas aqui buscamos propor uma outra possibilidade.

Argumentamos na direção de uma aparente contradição entre as bases das políticas gerencialistas e a autonomia docente em sala de aula. Nesse sentido, pretendemos nos aproximar dessa dualidade para compreender como o aspecto da autonomia aparece nas narrativas das professoras entrevistadas.

Existe uma duplicidade latente nas falas das nossas interlocutoras. Isso porque, por um lado, são unânimes os argumentos que a autonomia docente em sala de aula não é atingida pelo discurso das avaliações. Por outro lado, as falas que se referem às tecnologias de monitoramento e controle demonstram a existência de uma autonomia dotada de fissuras. O esquema seguinte sintetiza a perspectiva lançada pelo trabalho sobre o cerceamento da autonomia docente.

Imagem 28 - Diagrama do cerceamento da autonomia docente



Fonte: entrevistas (elaboração própria)

Nesse sentido, a autonomia docente existe em perspectiva relacional a outras instâncias superiores. Sendo assim, essa autonomia de professores está cerceada pelas iniciativas da gestão da escola, que por sua vez estão submetidas às prerrogativas das Gerências Regionais de Educação. Todas essas demandas fazem

parte da agenda do discurso das avaliações, que tem suas bases fundadas a partir de um discurso dominante neoliberal.

As falas que explicitam essa contradição entre a autonomia e o discurso dominante neoliberal variam em duas grandes instâncias. A primeira é a afirmação de que “a sala é minha”, que aparece em mais de uma ocasião e proclama uma liberdade em “administrar a aula” (PROF 3; PROF 9). A segunda face dessa contradição é o que vem imediatamente após essas afirmações, que são as *condições de existência* para a autonomia, ou seja, as fissuras que existem na independência dessas professoras em sala de aula.

Sobre as fissuras na autonomia docente, a principal encontrada na fala das professoras se refere aos descritores de desempenho de língua portuguesa e matemática do Estado de Pernambuco⁵⁷.

Os descritores são definidos pela Revista do Professor do SAEPE (2021) como “as habilidades a serem testadas” e que juntos formam a *Matriz de Referência* do currículo estadual da educação básica. Essa matriz é o desenho da avaliação que vai indicar “as habilidades e competências esperadas para desenvolvimento na etapa e no componente avaliados” (PERNAMBUCO, 2021).

A menção aos descritores e seu papel de balizador das relações de ensino foi recorrente nas narrativas docentes desde a primeira entrevista. Com isso surge o questionamento sobre as possíveis influências desses descritores no planejamento das aulas e as respostas são um reflexo da dualidade entre autonomia e descritores.

É uma regularidade os apontamentos dos descritores como um norte na preparação das aulas (PROF 3, PROF 9), como um trabalho habitual e automático (PROF 4), ou ainda algo que “cabe perfeitamente” nas práticas de sala de aula (PROF 7; PROF 8). As falas seguintes são destaques que apontam para o papel norteador dos descritores nas relações em sala de aula.

Não, de modo algum, a escola ela é muito consciente nesse aspecto e ela em momento nenhum corta a nossa criatividade, tá certo, embora as avaliações externas sejam meu norte, mas ela não é uma corrente, ela não é uma algema. Muito pelo contrário. Isso não impede que eu trabalhe outros assuntos, isso não impede que eu traga novidades, que eu faça pesquisas. Isso em momento algum impede a dinâmica das aulas. Eu não me sinto escravo das avaliações externas, pelo contrário, eu as vejo como aliadas. Mas eu tenho a total autonomia pra dizer: “não hoje eu não quero trabalhar os descritores, hoje eu quero trabalhar Machado de Assis de

⁵⁷ A lista com os descritores de desempenho estão presentes no **Anexo I** e **Anexo II** do presente trabalho.

outra forma”. **Se bem que trabalhando Machado de Assis a gente acaba trabalhando os descritores também.** Mas digamos que eu queira...ou quisesse trabalhar de outra forma que não contemplasse nenhum dos descritores...eu poderia sim. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Não, não. Foi a...a minha autonomia...pronto, **a gente tem que seguir o currículo...** aí você se...o currículo de Pernambuco, com os parâmetros também, né. **Só que você tem a flexibilidade, de você ver qual descritor** que o...a turma tá com maior dificuldade, que não atingiu, entendeu? **Então a autonomia não foi afetada, pelo contrário, a gente ficou bem mais a vontade de ver as dificuldades,** perceber essas dificuldades e trabalhar justamente o que a turma tem mais dificuldade. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

A repercussão dessa tensão para a autonomia docente é a co-dependência criada de uma “autonomia dentro dos limites dos descritores”, ou ainda “liberdade condicionada a seguir os descritores”.

Um contraponto pode ser estabelecido no que se refere ao cerceamento da autonomia. Isso porque a fala de uma das docentes difere das demais por afirmar que a autonomia é, em algum sentido, impactada pelo discurso das avaliações.

Não, sim, eu acredito que é atingida sim, porque **embora** haja essa recomendação pra gente trabalhar com os descritores, não existe necessidade da gente trabalhar exatamente em todas as aulas. Não existe também a necessidade da gente trabalhar determinado descritor específico. Então existe o...a recomendação de que a gente trabalhe, mas aí **a gente está...tem autonomia pra escolher qual descritor, em quais momentos é viável utilizá-lo,** é viável trabalhar ele, em quais momentos realmente a gente vai ter uma vantagem em adotar esse trabalho junto com a abordagem da disciplina, né, do currículo... (PROF 4, 21 de setembro de 2022)

Ainda assim, apesar dessa ser uma perspectiva divergente das demais, ao fim do raciocínio o sentido da autonomia é subvertido para se encaixar na lógica anteriormente citada de liberdade condicionada aos descritores.

De um modo geral, as falas que apontam a relação entre autonomia e descritores desvelam uma relação dual de causalidade, em que se afirma uma autonomia, mas que em seguida explicita as fissuras que geram seu cerceamento, sendo os *descritores* o dispositivo de controle mais evidente dessa relação.

8.4 Avaliação, críticas e resistências

O quarto sentido correspondente às avaliações diz respeito às narrativas críticas e de resistências que surgem nas falas das professoras. Consideramos os

aspectos de crítica sutis e contundentes que emergem sobre o discurso das avaliações. Para compreender as categorias que procuramos abarcar seguimos com uma contextualização teórica dos principais conceitos que envolvem essa discussão.

Vale demarcar que o caminho seguido está de acordo com a prerrogativa da subjetividade docente como um local-chave de luta política. Sendo assim, concordamos com a ideia de uma subjetividade que surge em meio a duas grandes instâncias conflitantes, que coexistem. A primeira linha de força é exercida pelo discurso neoliberal e a segunda empreendida pela constituição da própria subjetividade diante dessas imposições (BALL, 2015).

É desse local de luta política entre forças diametralmente opostas que se criam as condições de existência para as resistências, afinal, *todas as relações de poder estão sujeitas a possibilidade de resistência, ou não existiria nem mesmo relação de poder* (FOUCAULT, 1999).

Buscamos identificar nas falas das professoras entrevistadas as políticas de resistência (*politics of refusal*), que são enunciadas por Foucault (1996) como resoluções que funcionam a partir das iniciativas de recusa e transgressão às demandas dos discursos.

Em outras palavras, trata-se de identificar e compreender os sentidos atribuídos por essas professoras para as práticas endógenas de questionamento sobre o poder, a vontade de verdade e o discurso neoliberal das avaliações (FOUCAULT, 1996).

Vale ainda salientar que as iniciativas de recusa como forma de resistência caminham em consonância com os apontamentos de Ball e Olmedo para as *resistências das práticas da performatividade* (BALL; OLMEDO, 2013).

Logo, *o resistir*, para tal realidade, se expressa na problematização das práticas educacionais, bem como pela construção, desconstrução e reconstrução crítica dos indivíduos, como forma de minimizar os efeitos da performatividade sobre a subjetividade docente (BALL; OLMEDO, 2013).

Nesse mesmo sentido, nos fundamentamos ainda em Foucault que nega a existência de um lugar de recusa total, admitindo a existência de resistências -no plural- como iniciativas de indivíduos, que acontecem dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1999).

Tendo definido os pressupostos que delineamos para contextualizar as críticas e resistências, é possível começar a figurar os posicionamentos encontrados nas narrativas das nossas interlocutoras, sobre as políticas de avaliação e as repercussões do discurso neoliberal no trabalho de sala de aula.

Antes da experiência das entrevistas guardávamos algumas suposições sobre os movimentos de crítica e resistência dentro da escola. Inferimos que, em algum sentido, existiria alguma iniciativa ou resposta de resistência contundente, de questionamento ou ainda de enfrentamento das condições criadas no ambiente escolar e no trabalho docente pelo discurso das avaliações.

Todavia, essa não foi uma realidade que encontramos nas narrativas que observamos. A partir das entrevistas realizadas, percebemos que os questionamentos contundentes ao sistema não foram encontrados com regularidade. Sendo assim, é possível demarcar que, nas falas, percebemos o teor crítico, na maioria das vezes, de forma sutil.

Podemos inferir que variadas podem ser as razões para a falta de críticas categóricas. Os principais motivos que percebemos giram em torno da introjeção do discurso, por parte das nossas interlocutoras. Outra possibilidade considerada é o receio em falar abertamente sobre um posicionamento crítico ao sistema que se está inserido em uma situação de entrevista⁵⁸.

É possível constatar que existem, nas entrevistas realizadas, dois grandes blocos de posicionamentos, as críticas brandas e as críticas contundentes.

Chamamos de críticas brandas aquelas pontuações que aparecem em fragmentos sutis, de maior frequência e menor intensidade. Se mostram nas falas das professoras como entonações levemente críticas sobre aspectos da realidade escolar e do próprio trabalho.

Por conseguinte, nomeamos de críticas contundentes os posicionamentos críticos diretos, que são pontuais e aparecem em menor incidência. Apesar disso, essas falas conseguem atingir uma maior profundidade em desnaturalizar as formas que o discurso neoliberal atravessa o ser e fazer docente.

Sintetizamos no quadro a seguir o prisma de significados que assumem as narrativas docentes no que se refere aos posicionamentos críticos e as resistências.

⁵⁸ Ainda que se assegure o anonimato certificado pelo termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), essa é uma possibilidade que não pode ser descartada. O modelo de TCLE usado em nosso processo de pesquisa encontra-se no Apêndice II do presente trabalho.

Imagem 29 - Síntese das críticas ao sistema de avaliações

<u>Críticas Brandas</u>	<u>Críticas contundentes</u>
→ Críticas veladas aos rituais que se intensificam antes das avaliações.	→ Crítica ao estresse constante e ao monitoramento pelo “método Stálin”.
→ Críticas sobre a pressão e o cansaço do corpo e da mente.	→ Crítica a incompletude dos números na representação da realidade.
→ Crítica a “defasagem discente”	→ Escolas rurais e urbanas.
→ Crítica sobre a situação do currículo diante dos descritores.	→ Crítica ao Novo Ensino Médio

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

O primeiro grupo que ressaltamos é o das críticas brandas. Percebemos nas falas das professoras quatro perspectivas que denotam um olhar em tom crítico sobre as repercussões do discurso para o trabalho docente.

A primeira crítica branda se refere às tecnologias de monitoramento e controle. Isso porque se destacam alguns posicionamentos de desconforto causado pelas demandas que envolvem o discurso das avaliações.

Nessa classificação encontramos um tom crítico referente a agitação para realizar aulas, simulados e correções ao longo de todo ano escolar. O incômodo se intensifica no segundo semestre, momento em que os movimentos de preparação tornam-se cada vez mais constantes, principalmente nos últimos quinze dias que antecedem os exames (PROF 5, PROF 7).

Inclusive vale retomar aqui a fala de outra docente que afirma que no segundo semestre a escola “respira essa preparação” (PROF 5).

A grande questão crítica alocada nessas falas é as repercussões do teor repetitivo dos rituais de preparação para as avaliações para o ser e fazer docente. Nesse contexto, tanto a dinâmica da escola quanto o trabalho do professor são afetados por esse discurso, que impõe uma dinâmica constante de pressão.

Como já aludimos anteriormente, essa é uma ilustração da biopolítica enquanto ferramenta de controle desses corpos docentes, que opera a partir do gerenciamento de suas vidas a partir dos interesses (e desinteresses) das políticas educacionais (FOUCAULT, 2008b) (BALL, 2002).

Uma outra crítica que surge das entrevistas sobre as tecnologias de controle aborda o BDE, de forma mais imperativa⁵⁹.

Eu acho aquilo uma incógnita, né. [...] **a seletividade sempre é muito dura, né. Você não conseguiu tanto, aí você não recebe, e você trabalhou tanto também, né, você se doou tanto também.** Mas eu sou meio assim. **Eu gosto, quem não gosta, né, o dinheiro caindo na sua conta.** Mas às vezes eu penso assim: **“porque não todos, né. Todos participam, todos fazem a educação, porque não todos? né? [...] do mérito eu gosto, mas eu gostaria que fosse mais abrangente,** né...dá pena, você chega assim na escola, você sabe que ela faz um papel direitinho, eu já passei por isso de não receber, a gente trabalha tanto e tal, aí chega no final do ano não, não conseguiu aqueles dois décimos que faltavam...não, consegue não...você não foi capaz. E é assim, é? é muito estranho isso, não é? (PROF 7, 28 de setembro de 2022)

Apesar da fala supracitada aparecer na seção 8.1 na contextualização das posições assumidas pelas professoras diante do BDE, é importante a retomada ao falar das perspectivas críticas sobre o discurso das avaliações. Isso porque essa é uma fala que questiona de forma mais direta a política de recompensas financeiras e a seletividade desse processo que, segundo *“deveria ser mais inclusivo”*.

O final da referida fala traz a afirmação de que essa prática é “estranha”, uma vez que atribui a poucos décimos o sucesso ou fracasso de todo sistema educacional. Nessa breve passagem a resistência se explicita com a desnaturalização de um forte dispositivo de controle, o financeiro.

Todo o panorama criado pelas políticas compensatórias se assemelham a uma corrida para ganhar o bônus, que fomenta a lógica competitiva e subverte o sentido do trabalho docente. Essa corrida desperta dois sentidos de crítica.

O primeiro sentido reside na lógica da competição em si, que parte do questionamento do porquê alguns poucos ganham o bônus se todos estão empenhados na corrida.

O segundo sentido aponta que os resultados dependem dos discentes, que, por sua vez, estão inseridos em contextos mais complexos (de desigualdades, de negação de direitos). Sendo assim, o sentimento que sobressai desse sistema, para além do cansaço, é o de frustração.

A segunda perspectiva traz uma crítica ao cansaço físico e mental provocado em docentes que são submetidos aos dispositivos de monitoramento e controle

⁵⁹ Algumas outras perspectivas, com tons críticos, sobre o BDE são destacadas na seção 8.1 do presente trabalho.

produzidos pelo discurso neoliberal das avaliações. Essa variável aparece como central no cotidiano das professoras, que relatam a convivência constante com a repetição e exaustão.

Alguns exemplos são as falas das PROF 7 e 9, que relatam o cansaço causado pelo teor repetitivo das *formações* frequentes (PROF 7). Outra pontuação traz a exaustão que surge da demanda de energia exigida para lidar com as adversidades encontradas no ambiente escolar (PROF 9).

Por fim, destacamos uma fala que representa esse posicionamento crítico. A docente relata o desgaste que todas as condições de trabalho provocam sobre os corpos e mentes dessas professoras.

E no caso de uma sala de aula, só fica quem realmente gosta porque... imagine... eu tenho pena de quem é professor e não gosta de ser professor, **porque imagino que deve ser uma tortura**. Por que pra nós que gostamos já é muito trabalhoso, eu não nego que **é desgastante**. É desgastante, **mas você tá se desgastando naquilo que você gosta**. Eu sei... há dias que eu chego cansado... **há momentos em que eu me sinto físico e emocionalmente cansado**, mas é porque **faz parte da minha profissão**. Eu não confundo o cansaço que às vezes sinto com que se eu não gostar, é diferente... você tá se cansando naquela profissão, você sabe que está cansado, mas você sabe também que você gosta. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Fica explícito nessa fala uma posição que camufla o cansaço, usando a justificativa da *vocação*⁶⁰. Ainda assim, a narrativa cultivada, nas entrelinhas, o sofrimento de estar inserido nesse discurso, que se fundamenta no processo de “docilização dos corpos”, como enunciado por Foucault (2008b).

A terceira crítica branda foi encontrada no campo da introjeção e competição. Isso porque em três entrevistas distintas surgiu o aspecto da “defasagem discente”. Vale aqui pontuar que estamos nomeando esse fenômeno da forma que apareceu nas falas das professoras.

Assim, foram dois os sentidos dessa “defasagem” nas falas destacadas. O primeiro como uma celebração dos resultados alcançados, apesar da “defasagem na aprendizagem” dos alunos, em comparação com outras escolas (PROF 4). O segundo como uma “defasagem do conhecimento”, que chega no ensino médio, e que, segundo as falas, tem origem no ensino fundamental (PROF 8, PROF 9). A seguir são destacados alguns dos trechos em que aparece essas constatações:

⁶⁰ Vale pontuar que o trabalho docente como uma vocação inerente a determinados sujeitos é melhor discutido na seção 7.1.1 do presente trabalho.

As metas foram alcançadas, inclusive foi até um pouco superior a expectativa da gente, **porque tinha uma defasagem muito grande da aprendizagem**, tinha expectativa que não era tão boa, e a gente conseguiu um **resultado significativo**, inclusive...é..foi uma nota que saiu agora há pouco, mas eu não lembro bem o...a nota exata não. Mas foi um resultado bom, porque a gente como uma escola semi-integral **chegou a ter uma nota igual a escolas técnicas estaduais, que costumam ter uma nota alta, né, uma nota bem acima** (PROF 4, 21 de setembro de 2022)

Nós estamos concorrendo com ETEs [...] só quem vai pra ETE é quem passa por uma seleção, então automaticamente a gente diz o que..**quem tá na ETE é quem quer**, são os alunos que quer, que você **pode arrochar**, você pode pedir, tirar que...**eles vão dar retorno**, não é assim? E aqui **a gente pegou tudo, a gente pega tudo e a gente tem uma...uma competição com essa**. Você pega uma ETE que tem laboratórios prontos, tem quadras poliesportivas novas, tem uma infraestrutura perfeita. **Nossas escolas aqui são dos anos 50**. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Eu disse a você que tá melhorando é nessa questão, porque a gente tem **formação matemática**, e...**a gente leva isso ao conhecimento**, e eu digo assim, **não querendo...achar culpados, mas** achar onde tá isso aí, o erro, mas pra mim que tô no ensino médio, **o erro maior está no ensino fundamental**, porque ele deveria chegar sabendo o conteúdo inerente ao ensino fundamental, **mas não tem, não chega**. (PROF 8, 30 de setembro de 2022)

A melhora dos resultados é **uma busca constante**, até porque existe aqueles dois anos de pandemia [...] então **existe essa lacuna aí** de...de conhecimento que ocorreu durante a pandemia, **e de outras séries**, séries anteriores onde os alunos vem...chegam pra gente no ensino médio com **uma defasagem do conhecimento**, e aí a gente tenta **nivelá-los** de forma que eles acompanhem...o nível do ensino médio. (PROF 9, 06 de outubro de 2022)

Ainda que brando, o tom crítico dessa “defasagem” foi citado sempre relacionado a uma reafirmação de um sentimento de competitividade. Primeiro entre escolas, como é o caso da citação das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) que são citadas como possuindo melhores condições de trabalho e, nesse sentido, existe um sentimento de injustiça por se tratar de uma avaliação padronizada em contextos desiguais. Ainda aguça a percepção da cobrança e das injustiças no sistema de avaliação.

Além disso, outro aspecto desse sentimento de injustiça advém de uma série de problemas que, em tese, residem na formação que advém dos anos que antecedem o ensino médio - mencionados pelos sujeitos da pesquisa. Assim, a subjetividade docente é permeada por esse sentimento de certa frustração.

Essa perspectiva também influencia uma quarta perspectiva crítica que critica a falta de autonomia docente diante do currículo padronizado. Assim, existe um lugar de questionamento, especialmente no que se refere às exigências dos descritores de desempenho.

Essa percepção está presente na fala de uma docente quando afirma que o impacto dos descritores de desempenho nas suas aulas ocupa um lugar prejudicial restringindo o currículo, uma vez que eles contemplam alguns dos conteúdos que devem ser apreendidos, deixando de fora alguns aspectos importantes. Nota-se que a docente relata sua perspectiva sobre os prejuízos que observa, mas em seguida camufla sua crítica.

[Sobre o impacto dos descritores no planejamento de aulas] **Sim (enfático)**, porque quando **o currículo da gente fica um pouco prejudicado**...porque você não tá trabalhando específico aquilo ali, **mas de toda forma** ele consegue entrar dentro do...ele **consegue vir pra dentro do planejamento** porque os descritores **estão dentro do currículo pedagógico**. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Vale ressaltar que, apesar de sutil, o tom da crítica tecida reside na afirmação de que os descritores “*conseguem vir pra dentro do planejamento*” justamente pela subversão do sentido da autonomia docente para contemplar essas exigências.

Para além do tom crítico sutil, demarcamos ainda as críticas que chamamos de contundentes. Para essa variável destacamos quatro posicionamentos que tecem críticas mais profundas no que se refere ao discurso neoliberal das avaliações.

A primeira crítica contundente surge a partir de um relato acerca da experiência de uma das professoras entrevistadas com os mecanismos de monitoramento e controle e o estresse contínuo que cerca esse universo das avaliações e busca por resultados.

A docente relata um fato que viveu durante dois anos de sua vivência em sala de aula, ao ser monitorada pelo *Método Stalin*, devido ao baixo desempenho na área de matemática durante uma dessas avaliações.

[Sobre o estresse que rodeia as avaliações] É contínuo, porque...é...são resultados, são **resultados**, são **metas**. **Aí se você não alcançar você vai ter que ter intervenção da GRE**, aí a GRE vai tá na sua escola direto, a GRE vai tá aqui perguntando porque isso porque aquilo, o que tá se fazendo. Você sendo monitorado dessa forma...**eu cheguei a ser monitorada pelo Método Stalin**, que você [...] **chegava uma mulher na sua sala de aula com um relógio**, ela pow para o relógio e olhava pra mim, via o que eu tava fazendo...já passei por isso já... Então

foi...era...tinha essa cobrança pra ver como era o tempo em sala de aula, **qual era o tempo de chamada, qual era o tempo que você tirava dúvida do aluno, qual era o tempo que você ia na banca, se o professor ficava sentado**...então, eu passei por todos esses...esses...esses...essa evolução e essa cobrança, então por isso que se torna **estresse** (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

E a docente continua sua fala sobre a experiência de ser monitorada:

Dois anos. Foi muito ruim! Imagine você tá na sua sala...chega aí ver o que você tá fazendo...e **ver se você tá fazendo certo**. Não é bom. Não é bom. Então foi dois anos seguidos dessa forma. Então é isso que eu tô dizendo a você...foi...Eduardo Campos e Paulo Câmara foi a pauta principal deles pra educação. [...] Ah, **tive que...eu fazia o meu normal**, né. O meu normal. **Mas não fica, porque fica aquele...fica aquela tensão**. (PROF 5, setembro de 2022)

É importante salientar que após a entrevista buscamos, em diversas fontes, fundamentação teórica que explicasse o método enunciado, mas não encontramos.

Apesar de essa ser a descrição de uma experiência, é importante demarcar essa narrativa como uma consequência mais enérgica dos dispositivos de monitoramento e controle, que se radicalizam quando seus pretensos resultados não são alcançados.

O segundo posicionamento crítico categórico é encontrado na fala de outra docente, que traz um dilema pertinente sobre a incompletude dos números na representação da realidade social.

[Sobre os números na representação da realidade escolar] não como eu gostaria... Não como eu gostaria. **Porque números são números**, né. E um número ele nunca vai ser 100% eficiente. **Alunos não são números, né, alunos são pessoas**. E você estudar pessoas só através de números fica um pouquinho complicado. Quando a gente vê lá no IDEB [a nota] 5,1, um resultado muito bom, graças a Deus. Mas 5,1, **o que é que há por trás de 5,1?** Talvez esses exames precisassem ser **um pouco aprimorados** no sentido de serem **um pouquinho mais subjetivos**. Por que o que quer dizer 5,1? Nesse número não vai dizer que **a minha escola tem 23 turmas**, distribuídas em anexos pelos sítios. Esse número não vai dizer que **o ônibus se quebra**, que o ônibus **atola em dias de chuva** e eles não podem ir pra aula. O número não vai dizer que na minha sala de aula tem **54 alunos**, quando na verdade **só caberia no máximo 40**, e tem 54. Isso não vai sair no IDEB. No IDEB não vai sair que **nós não temos uma quadra**, pelo menos nesse número não exatamente. Não vai sair que **nós não temos um auditório**, sequer um auditório. Que nós **não temos um laboratório funcionando**. Então...às vezes a escola tira determinada nota e **julga-se a nota só pelo trabalho do professor**, mas existe todo um **contexto** da comunidade escolar também. (...) Se eu trabalho com sala de 54 e o meu colega trabalha com sala de 30 numa ETE...o número da ETE vai ser melhor, mas ele não vai estar...mas **isso não vai estar medindo o fato de o número da minha escola ser um pouco menor, não quer necessariamente indicar qualidade do meu trabalho**. Porque existe uma

série de fatores externos que os números não conseguem representar. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

Essa crítica caminha no mesmo sentido da perspectiva de Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020) sobre o uso de dados periciais em formas gráficas e socialmente validadas, mas que na prática pouco expõem sobre a realidade da escola e do trabalho docente.

Trata-se de um posicionamento mais direto, que desnaturaliza a ideia de que os resultados das avaliações são grandes diagnósticos sobre a qualidade da educação escolar.

Ao enumerar as diversas dificuldades que enfrenta em sua realidade a docente traz de volta o fator humanidade para a equação, bem como todos os aspectos subjetivos que não entram na nota do IDEB, afinal “números são números...alunos não são números, né, alunos são pessoas”⁶¹.

A docente destaca que fatores como a falta de estrutura básica e a superlotação das salas são fatores determinantes para os resultados das avaliações externas, mas não são indicativos para a qualidade (ou a falta dela) do trabalho docente. Ilustrando sua argumentação, a mesma docente continua:

Então...eu acho que seria interessante também ver os desafios que a escola enfrenta...né...imaginemos uma situação hipotética. Uma sala de aula com 54 alunos, e uma de 30...A de 30 tirou 5,2 no SAEB e a que tem 54 tirou 5,1. Pelo número a que tirou 5,2 foi a melhor, mas eu acho que diante dos desafios a que tirou 5,1 ela progrediu mais. Eu não sei se eu me fiz claro na minha comparação, mas eu quis dizer que **os fatores externos eles devem ser levados em contas também na hora de uma avaliação desse tipo**. Uma escola cuja metade dos alunos é do **espaço rural**, muitas vezes ela é avaliada da mesma forma que uma escola onde todos os alunos são da **área urbana**, então é isso quando eu falo em subjetividade é esse olhar...para os bastidores, **as entrelinhas daquela nota**. Porque no final só sai a nota, mas muitas vezes não sai toda...todos desafios diante daquela comunidade escolar. Se for uma comunidade escolar mais desafiadora, digamos assim, talvez o IDEB não saiba, né, quando vê o número lá. **Não sabe dos desafios que os professores da comunidade escolar enfrentam**. (PROF 3, 21 de setembro de 2022)

⁶¹ Um contraponto que responde essa crítica sobre o formato das avaliações para o ensino fundamental e médio pode ser encontrado a partir da experiências das avaliações de contexto, que é uma iniciativa que já existe e é direcionada para a educação infantil. Para mais informações ver o artigo de Cibele Rodrigues, Karla Almeida e Patrícia Simões intitulado de *Disputes around Assessments in Early Childhood Education in Brazil* (2022)

Essa última fala traz consigo a terceira perspectiva para uma crítica contundente acerca do sistema de avaliações, que se refere ao dilema entre as condições de trabalho nas escolas rurais e urbanas⁶².

Essa foi uma questão levantada com frequência nas entrevistas por todas as docentes da Mata Centro, uma vez que são obstáculos enfrentados nas suas respectivas realidades.

Além das questões já citadas da distância dos alunos até a escola, e dos problemas com transporte em períodos chuvosos (PROF 3), a mesma docente menciona que o período da pandemia do covid-19, foi de “muito sofrimento” porque mais da metade dos alunos da escola são da área rural e não tinham acesso à tecnologia e internet para acompanhar as aulas.

Outra docente sobe o tom e afirma que grande parte dos alunos da sua escola são da área rural e, segundo ela, “não tem perspectiva”, por ficarem presos em suas próprias realidades. Essa docente ainda afirma que esses estudantes passam pelo ensino fundamental “de qualquer jeito”, e isso acaba influenciando nos resultados da escola. Em sua fala completa, ela afirma:

Por exemplo, na minha cidade eu tenho alunos que têm...da zona rural...**70 por cento deles são da zona rural, que não tem perspectiva**, o mundinho deles lá, entendeu? Ai várias famílias que são desestruturadas, não tem esse acompanhamento. [...] Eu tenho estudantes...zona rural...estudantes aqui que foram **empurrados no ensino fundamental com a barriga**, sem base nenhuma. [...] Então, são exemplos, se você pega um menino de uma zona rural, né, que ele tem lá sua vida, seu cotidiano lá...**ele não vem com essa gana, com essa vontade**, não é? (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Essa crítica mais ácida é um caminho perigoso, que se aproxima mais da responsabilização de outras partes do processo escolar pelo sucesso e fracasso nos exames externos. É possível compreender essa como um conjunto de iniciativas para dissipar uma responsabilidade que é direcionada a essas professoras, ainda que se esteja mirando nos alvos errados.

A quarta crítica contundente aparece direcionada ao Novo Ensino Médio. Ela caminha em consonância com a discussão realizada no início da seção, sobre

⁶² Vale salientar que não é o objetivo do trabalho discutir teoricamente essa questão da educação no campo, justamente porque reconhecemos que essa é uma discussão profunda e complexa, e que foge da alçada dos objetivos aqui propostos. Ainda assim é um dado importante, que fica aqui registrado, uma vez que apareceu nas entrevistas.

currículo, mas vai mais além, e critica de forma direta essa nova organização das relações pedagógicas.

[Sobre as transformações no trabalho docente] apesar de eu não concordar, de 2017 pra cá, desde quando entrou o ministro da educação Mendoncinha, **na época do golpe** lá que entrou o Temer. Ele colocou no senado a votação para um **novo ensino médio**, e eu acho que **é um atraso. As ideias são boas, mas eu acho que não funciona**, principalmente pra o **interior do Nordeste**, pra...pra...estudantes que vem duma realidade totalmente diferente. [...] Então isso...deixa a formação básica **com muito deficit** [...] um estudante pós-pandemia chega no primeiro ano e escolhe um trilha pra fazer (desdém), ou seja, ele não tem uma...**ele não tem esse poder**, eu acho, ainda...pra fazer essa situação. [...] Eu acho que esse novo ensino médio, principalmente teria que ser **testado primeiro**, feito foi testado o integral, o integral não foi testado no Ginásio Pernambucano [...] Então eu acho que vinha evoluindo, evoluindo..Pernambuco era os olhos, né, do Brasil, então todo mundo vinha aqui pra replicar, todo mundo vinha aqui. Então esse novo ensino médio eu não vejo muito ganho não, eu vejo mais *percas*. (PROF 5, 22 de setembro de 2022)

Essas perspectivas críticas, de um modo geral, são importantes para destacar as linhas de força conflitantes que existem nessas relações de poder. Nesse sentido, ainda que em muitos momentos de forma sutil, existe o estranhamento das condições de trabalhos impostas e a desnaturalização dessas iniciativas, como formas que fundamentam as resistências ao discurso neoliberal dominante.

9. REGULARIDADES, COMPLEMENTARIDADES E DIVERGÊNCIAS

Para concatenar as ideias construídas ao longo dos capítulos anteriores, nos propomos, a partir daqui, a sintetizar os principais indicadores que se destacaram nas categorias de análise. Nesse sentido, o presente capítulo está fundamentado na proposição de desvelar os confrontos e classificar os indicadores que emergem das narrativas docentes.

Para tanto, destacamos as *regularidades*, *complementaridades* e *divergências*, que para além da quantidade de ocorrências, baseia-se nas linhas argumentativas traçadas pelas narrativas docentes.

Os primeiros indicadores referem-se à categoria do discurso em torno da construção da subjetividade docente. Buscamos sintetizar no quadro seguinte alguns dos sentidos atribuídos pelas docentes acerca de suas vivências e nos apontamentos que constituem suas próprias subjetividades.

Imagem 30 - Quadro síntese dos indicadores de constituição dos sujeitos

INDICADORES DE CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	REGULARIDADES	COMPLEMENTARIDADES	DIVERGÊNCIAS
TRABALHO DOCENTE COMO VOCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho docente como aptidão inerente; vontade “desde sempre” (PROF 3; PROF 7; PROF 8) Trabalho docente como instrumento de identificação e realização pessoal e profissional (PROF 3, PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho docente enquanto ferramenta de ascensão socioeconômica, ou caminho para estabilidade financeira (PROF 3; PROF 4; PROF 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Formação fora das licenciaturas, mas que optou pelo trabalho docente mediante aprovação em concurso (PROF 8; PROF 9) Formação em licenciatura, mas sem o objetivo de lecionar (PROF 5)
TEORIA E PRÁTICA DE SALA DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> A realidade de sala de aula transcende os pressupostos teóricos da universidade (PROF 3; PROF 5) Um choque de realidade (PROF 3; PROF 5; PROF 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Desafios para lidar com a(s) juventude(s) (PROF 5; PROF 7; PROF 8) 	<ul style="list-style-type: none"> Desafios socioeconômicos (PROF 3) Desafios para lidar com as questões psicológicas (PROF 3; PROF 4)

TRABALHO DOCENTE E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho docente como instrumento para remediar as desigualdades socioeconômicas (PROF 3; PROF 4; PROF 7;) Trabalho para futura estabilidade financeira (PROF 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho docente como um caminho mais rápido até uma ocupação (PROF 5) 	<ul style="list-style-type: none"> Emprego e contenção de desigualdades → mudança de área mediante aprovação em concurso (PROF 8; PROF 9)
PERCEPÇÃO DO PRÓPRIO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> Importance função social (PROF 3; PROF 4; PROF 9) Papel de semear/cultivar/desenvolver valores (PROF 3; PROF 7; PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Subjetividade da mudança e subjetividade em mudança (PROF 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Dicotomia entre: ser professor X ser educador (PROF 8)
RELAÇÃO COM DISCENTES	<ul style="list-style-type: none"> Afetividade como característica central do trabalho docente (PROF 3, PROF 7, PROF 9) Professor cuidador - carinho, acolhimento, escuta (PROF 3, PROF 7, PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Professor como referência de ser humano (PROF 4, PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Não reconhecimento ou recusa por parte dos alunos (PROF 5, PROF 8)

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

A síntese dos *indicadores de constituição dos sujeitos* parecem seguir um padrão multifacetado de **regularidades, complementaridades e divergências** entre os enunciados. Isso porque os apontamentos surgem nas narrativas docentes como perspectivas contundentes que em muito se repetem (regularidades). Porém alguns apontamentos fogem da unanimidade, mas ainda assim trazem discussões relevantes (complementaridades), ou ainda apontamentos que aparecem de forma pontual e trazem uma outra perspectiva sobre um mesmo fato (divergências).

Sendo assim, pretendemos a partir daqui desvelar as principais pontuações na constituição dos sujeitos diante dessa linha de interpretação.

O *primeiro ponto* trata dos caminhos até a sala de aula, em que se destacam as falas com forte apelo vocacional. As regularidades nas falas das professoras estão na atribuição ao trabalho docente do sentido de aptidão inerente em ser professor ou ainda um desejo que vem “desde sempre”. Um relato que argumenta nesse sentido atribui ao trabalho docente o papel de instrumento de realização pessoal e profissional.

A perspectiva complementar traz uma leitura de meios e fins para o trabalho docente, a partir da junção da identificação “vocacional” com a busca por uma remuneração adequada para suprir as demandas básicas.

Já a oposição nesse caso surge com a narrativa da escolha da docência por condições externas. Nesse caso, aparece em dois momentos distintos a escolha por uma área diferente e a mudança de área de atuação mediante aprovação em concursos que levaram até a sala de aula.

O *segundo tópico* trata da distância entre o conhecimento científico construído nas universidades e a realidade de sala de aula. Nesse caso, as regularidades dão conta de explicitar que a realidade se mostra mais complexa e multifacetada que as teorias de áreas específicas. É quase unanimidade as falas que apontam uma discrepância chocante ao se deparar com as salas de aulas, com uma relação marcada por ruídos que começaram a se dissolver a partir da prática.

A complementaridade, nesse caso, fica com o adendo das juventudes como categoria chave para os ruídos que se sobressaem na relação professor-aluno. Vale salientar que essa linha argumentativa abre espaço para uma ampla discussão sobre as juventudes, suas características e o impacto desse encontro que podem trazer conflitos por causas geracionais, econômicas e sociais⁶³.

As divergências que compõem essa perspectiva trazem apontamentos importantes que contextualizam a relação professor-aluno e, até certo ponto, explicam esses ruídos de comunicação. Isso porque se insere no debate os desafios socioeconômicos que permeiam essa comunidade escolar, que nos fornece um olhar sobre as influências que esse contexto atribui ao processo educacional e por conseguinte para o trabalho docente.

O *terceiro item* traz consigo a reflexão sobre as relações entre trabalho docente e contexto socioeconômico. Nesse caso, a regularidade aponta para a escolha do trabalho docente como forma de remediar vulnerabilidades socioeconômicas. Nessa perspectiva, o trabalho do professor assume, a longo prazo, o papel de proporcionar estabilidade financeira.

Os argumentos que acompanham a narrativa da busca por estabilidade carregam o forte pressuposto do trabalho como escape para a precarização socioeconômica imposta pelo discurso neoliberal, ou ainda do trabalho do professor como alternativa para contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

A complementaridade nesse caso surge com a escolha do trabalho docente como caminho mais rápido até uma ocupação. Essa argumentação advém da fala de uma docente, que relata a busca por um curso superior almejando adentrar no

⁶³ Pontuamos aqui que os estudos das juventudes configuram uma outra linha de pesquisa que traz discussões amplas e profundas que não cabem nos objetivos do presente trabalho. Ainda assim, como um exemplo prático, concordamos com algumas das noções elencadas na pesquisa de Ramiro Augusto Caeiro da Silva Sousa intitulada de *Os Conflitos Entre Alunos e Professores* (2014).

mercado de trabalho. Ou seja, a opção pelo trabalho docente foi uma ocasionalidade das circunstâncias socioeconômicas.

Já a divergência reside em uma outra acepção da relação entre emprego e contenção de desigualdades. Isso porque foram consideradas duas falas que apontam para a mudança de áreas até o trabalho docente, mediante aprovação em concursos. Em ambos os casos a formação original em engenharia foi substituída pelo trabalho em sala de aula, sob a prerrogativa teórica da mobilidade social pela educação, proveniente da Teoria do Capital Humano.

A *quarta questão* trata de um aspecto chave para compreender a constituição do sujeito docente. Isso porque remete a percepção das professoras sobre o próprio trabalho. Logo, a regularidade está no destaque dado nas narrativas para a *importância da função social do professor*. Nesse cenário, o trabalho do professor é descrito como fundamental para o ordenamento social, que carrega consigo um papel importante, para além dos conteúdos, na difusão de valores que serão levados dos discentes para as relações sociais que os cercam.

Nesse caso, a complementaridade surge a partir da perspectiva da subjetividade da mudança (BALL, 2002). Isso surge com mais força na fala de uma professora, que relata um processo de transformação da percepção sobre o próprio trabalho, passando da vergonha para o orgulho.

Cabe neste ponto destacar o processo de construção de uma consciência individual e coletiva da importância do trabalho docente e da função social que ele carrega. Com isso, percebemos na prática a subjetividade da mudança que repercute diretamente na subjetividade (docente) em mudança (BALL, 2002).

Já a oposição nesse caso traz o dilema entre ser professora e educadora. Essa perspectiva é alocada como base do entendimento que a referida docente possui sobre o próprio trabalho. As funções de professor e educador são marcadas por essa narrativa como duas variáveis completamente distintas. A primeira refere-se ao *professor de conteúdos*, e a segunda remete a *educar em um sentido amplo*, passando por questões que extrapolam a sala de aula.

Nesse cenário a docente percebe seu trabalho como o de uma professora que, apesar da tentativa, não conseguiu atuar como educadora, por “não conseguir se respeitar como deveria” e por se deparar com “resistências” por parte dos alunos, que necessitam de “uma psicologia, ou pedagogia maior” (PROF 8).

É justamente no campo da percepção dos discentes sobre o trabalho dos professores que reside o *quinto ponto* de reflexão. A regularidade encontrada reside no aspecto da afetividade entre docentes e discentes. Essa é uma narrativa unânime entre as professoras entrevistadas, que se expressa no cuidado, na aproximação e carinho para com os educandos.

Vale salientar que o ponto de vista que se sobressai é a atribuição de humanidade à relação de sala de aula, que por muito tempo foi tratada como mecânica e hierárquica. Logo, ressaltar a afetividade implica em pensar no sentido de uma abertura para o compromisso entre professores e alunos em criar um ambiente gentil e saudável (FREIRE, 2002).

A complementaridade é percebida pela construção de uma boa relação entre discentes e docentes, em que os alunos vêem na professora uma referência de conduta, ou ainda um espelho para suas próprias ações e perspectivas futuras. As falas contidas nesse ponto de vista lançam uma outra proposta para a relação professor-aluno, em que eles se compreendem enquanto semelhante, que conversam, se aproximam e se inter-relacionam.

A oposição nesse caso aparece com a dicotomia entre a aceitação e não aceitação das professoras por parte dos discentes. Isso porque percebemos, em duas ocasiões distintas, a repercussão dessas negativas dos alunos na construção da subjetividade docente. Nessa relação, é notável o quanto o reconhecimento é determinante para a prosperidade da relação de sala de aula.

Sendo assim, destaca-se nesse indicador os posicionamentos que contrariam a afetividade, pontuada anteriormente. Logo, foram consideradas falas que expõem alguns desacordos vivenciados na relação professor-aluno, demonstrando o quanto essas “resistências” transformam a dinâmica de sala de aula em conflituosa.

Os indicadores seguintes referem-se à categoria *do discurso em torno das avaliações*. Sob o mesmo padrão interpretativo, buscamos a seguir elencar enunciados regulares, complementares e divergentes que permeiam a narrativa das docentes entrevistadas e são um exemplo da constituição desse discurso.

Imagem 31 - Quadro síntese dos indicadores do discurso das avaliações

INDICADORES DO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES	REGULARIDADES	COMPLEMENTARIDADES	DIVERGÊNCIAS
DISCURSO DAS AVALIAÇÕES COMO EXPRESSÃO DO BIOPÓDER	<ul style="list-style-type: none"> • Materialização do discurso em práticas discursivas de controle → ciclo de monitoramento e controle • Formações obrigatórias e frequentes (PROF 3; PROF 7) • Rituais que fomentam um “senso de responsabilidade coletiva” com os resultados das avaliações (PROF 3; PROF 7; PROF 8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Subterfúgios lúdicos que criam um senso de responsabilidade nos discentes (PROF 3; PROF 4; PROF 5; PROF 7; PROF 9) • Materialização do discurso das avaliações em práticas de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento crítico às políticas compensatórias, como é o caso do BDE (PROF 5; PROF 7)
INTROJEÇÃO DO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações como uma preocupação sobre a “qualidade” da educação (PROF 3; PROF 7; PROF 8; PROF 9) • Pertencimento ao discurso das avaliações que gera responsabilização (PROF 3; PROF 7; PROF 9) • Pertencimento ao discurso das avaliações que gera competição (PROF 5; PROF 7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações pontuadas como sinônimo de confiança da gestão no trabalho docente (PROF 3; PROF 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica à responsabilização sobre docentes (PROF 3; PROF 5)
AUTONOMIA DIANTE DO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Contradições entre a autonomia docente e o discurso neoliberal → autonomia com fissuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia condicionada a seguir os descritores de desempenho (PROF 3; PROF 7; PROF 8; PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cerceamento da autonomia docente a partir dos descritores (PROF 4)
RESISTÊNCIAS AO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos sobre poder, vontade de verdade e o discurso das avaliações. • Crítica sobre o cansaço físico e mental causado por essa estrutura (PROF 3; PROF 7; PROF 9) • Estresse contínuo que cerca a busca por resultados (PROF 5) • Tom crítico sobre a intensificação e repetição dos rituais de preparação (PROF 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica a “defasagem discente” → transferência de responsabilização (PROF 4; PROF 8; PROF 9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica direta ao BDE e sua falta de inclusão (PROF 7) • Descrição do “método Stalin” como ferramenta de monitoramento e controle (PROF 5) • Crítica sobre a incompletude dos números em expressar realidades (PROF 3)

Fonte: entrevistas (elaboração própria)

O *primeiro ponto* trata do discurso em torno das avaliações como uma expressão do biopoder. Existe no capítulo uma contextualização teórica que direciona e justifica essa posição, bem como um amplo espectro de informações que foram construídas de modo a perceber os sentidos contidos nesse processo.

Porém, para os fins da presente síntese buscamos interpretar algumas das principais regularidades, que percorrem o caminho da *materialização do discurso em práticas discursivas de controle*. Nesse sentido, aquilo que chamamos de ciclo de monitoramento e controle foi um largo espectro que intersecciona todas as narrativas das docentes entrevistadas.

O *Ciclo de Monitoramento e Controle* configura-se enquanto uma regularidade multifacetada, que se expressa desde as instâncias organizacionais mais elevadas até a extremidade final do trabalho docente. Esse indicador é marcado pelos rituais como ferramenta de manutenção dessa estrutura.

Nesse sentido, a característica fundamental está na repetição de padrões, como é o caso das formações frequentes e as reuniões de monitoramento do desempenho dentro da escola.

Esse arranjo é determinante na introjeção de toda uma lógica de funcionamento, métodos e técnicas de estabelecer uma *vontade de verdade*, que tem nas avaliações o objetivo central de todo organismo escolar.

Assim, o discurso em torno das avaliações fomenta no trabalho docente um senso de responsabilidade coletiva - responsabilização - para com os resultados das avaliações de desempenho.

Ainda no primeiro ponto, as complementaridades são observadas com a expansão do ciclo supracitado e do senso de responsabilidade coletiva. O discurso em torno das avaliações é materializado em ações práticas que permeiam a relação professor-aluno e se manifestam a partir dos subterfúgios artísticos, lúdicos e recreativos que são criados na sala (e fora dela) para convencer os alunos da “importância” da dedicação para alcançar um “desempenho favorável”.

As divergências, por sua vez, compreendem a ambiguidade que cerca o BDE, forte dispositivo financeiro de controle. Sendo assim, coexistem nas narrativas das professoras uma duplicidade de sentidos atribuídos a essa política. Isso porque é demarcado em todas as falas os benefícios e prejuízos dessa disposição.

A leitura sobre os benefícios pode ser sintetizada em duas vertentes. A primeira e mais imediata se refere ao contentamento pelo rendimento extra em contexto de baixos salários. Já a segunda apresenta um caráter mais subjetivo de reconhecimento, como uma recompensa financeira resultado dos esforços coletivos em alcançar determinado resultado.

Os prejuízos apontam, por um lado, o cansaço provocado causado pelo teor repetitivo dos rituais de controle. Por outro, destacam os esforços necessários para acompanhar essa “corrida” por resultados, que inclusive é percebida como injusta, pelo teor excludente de seletividade.

O *segundo indicador* busca explorar uma das consequências mais imediatas da expressão do *biopoder* no trabalho docente e remete às dimensões de introjeção desse discurso. Essa internalização assume alguns sentidos distintos nas falas e posicionamentos das professoras sobre as formas que percebem as avaliações.

Sobre as regularidades dois aspectos se destacam. O *primeiro* é a percepção das avaliações como um grande diagnóstico que fornece “verdades incontestáveis” sobre a qualidade da educação. Essa compreensão “simplifica” questões macro-estruturais e fornece as bases que sustentam a culpabilização e responsabilização de docentes sobre o sucesso e fracasso educacional (LINDBLAD, PETTERSSON, POPKEWITZ, 2020).

Como consequência, o *segundo aspecto* destaca a sujeição, que parte da aceitação do discurso como verdade. Sendo assim, os docentes passam a agir de acordo com a lógica da competição. Nesse cenário, a educação se transforma em mais um espaço propulsor do acirramento da competitividade e da corrida irremediável em busca de galgar posições no sistema capitalista.

Nesse contexto, percebe-se que o processo de sujeição é complementado por um sentimento de orgulho por assumir a responsabilidade desses resultados que se traduz no fato da gestão “conceder a responsabilidade” de ministrar aula nas turmas destinadas às avaliações. Essa parece se caracterizar como uma tentativa de suavizar a responsabilização e sua repercussão para a realidade de sala de aula e para o trabalho docente.

Entretanto, também existe uma *perspectiva divergente* que critica esse processo de responsabilização. Essa crítica coexiste também com o processo de sujeição, uma vez que, como aponta Foucault, as relações de poder são multifacetadas e estão diretamente ligadas ao aprimoramento das tecnologias de controle e produção de saberes (FOUCAULT, 1999)

Essa tensão entre sujeição e resistência persiste no *terceiro indicador*, visto que surge como uma tentativa de compreender os dilemas que cercam a autonomia docente diante do discurso neoliberal das avaliações.

Nesse caso, a autonomia docente pode ser observada como parte da realidade de sala de aula, ainda que rodeada de um par de fissuras. Isso porque compreendemos que existe uma contradição central que reside na contraposição entre o discurso neoliberal das avaliações e a autonomia docente.

Essas duas instâncias, quando se encontram, criam uma relação de subordinação, em que a autonomia docente está condicionada a uma estrutura organizacional que leva ao seu cerceamento.

Nesse sentido, a regularidade encontrada nas narrativas das professoras entrevistadas reside justamente na identificação da existência de uma *autonomia docente com fissuras*, produzidas pela tradução do discurso neoliberal em práticas de biopoder, que monitoram e controlam o ser e o fazer docente.

A complementaridade nesse caso pode ser observada a partir da narrativa da prática dessas fissuras, encontradas a partir da contraposição entre a autonomia de sala de aula e os descritores de desempenho. É criada uma relação de causalidade, que condiciona e subordina a autonomia das professoras em seguir por caminhos determinados pelos descritores.

Essa é uma prerrogativa que segue a mesma lógica anteriormente descrita de manutenção do senso de responsabilidade coletiva para com a corrida em busca dos resultados das avaliações.

A divergência para esse ponto aparece de forma sutil em um posicionamento que difere dos anteriores, ainda que brevemente. Em um fragmento, uma professora admite um cerceamento que atinge sua autonomia em sala de aula causado pelos descritores. Ainda assim, assume um tom conciliador que busca compreender essa autonomia dentro da lógica dos descritores de desempenho, posição que em muito dialoga com a complementaridade desse indicador.

Por fim, o *quarto indicador* busca pontuar as críticas que emergem das narrativas das professoras entrevistadas e que podem ser interpretadas como políticas de resistências (*politics of refusal*).

Essa leitura está baseada no questionamento e desnaturalização das faces do poder, da vontade de verdade e do discurso neoliberal (FOUCAULT, 1996). Vale ainda pontuar que a maior parte das narrativas das professoras é composta por críticas brandas que permeiam as falas e questionam o sistema que estão inseridas de forma sutil.

Nesse cenário, a regularidade nas narrativas docentes aparecem com a pontuação, ou desnaturalização, do discurso que os rodeiam durante todo ano letivo e trazem repercussões para o ser e fazer docentes. Nesse sentido, uma regularidade aparece com o apontamento quase unânime de que o universo das avaliações criam um ritmo frenético de urgência que faz da sala de aula um local em que se acirra a competitividade e busca por melhorar o desempenho, aprender formatos de questões e treinar até a exaustão.

Assim, é recorrente o destaque para o cansaço físico e psicológico que se abate sobre essas professoras graças ao ritmo que é imposto pela “corrida dos resultados”. Os relatos inclusive apontam uma acentuação desse ritmo no segundo semestre, com a escola “respirando” essa aproximação à medida que se aproxima o dia determinado para realização de provas como o IDEB. A descrição dessa exaustão é quase sempre atrelada a uma narrativa oposta de amor, paixão e dedicação pelo próprio trabalho.

Uma crítica contundente é feita na lacuna produzida por essa contradição entre “vocação” e exaustão. Isso porque essa “aptidão por lecionar” é inserida muitas vezes no campo do “amor” e carrega consigo uma docilização que, por vezes, é usada como justificativa para suportar condições de trabalho desfavoráveis. Nesse diapasão, a docilização mascara os sofrimentos físicos e psíquicos que advêm das pressões por resultados.

Como complemento dessa lógica, também é apontada a “defasagem discente” como linha de fuga da responsabilização. Isso porque a responsabilização docente é um lugar desconfortável, e ainda que as críticas sobre esse incômodo não sejam profundas elas irradiam para transferência dessa responsabilidade, ou ao menos de parte dela, para outras instâncias. Sendo assim, culpa-se a direção, o ensino fundamental ou a “defasagem discente”, como forma de encontrar diretamente uma ramificação problemática de fácil intervenção que explique ou justifique os resultados desfavoráveis.

A *narrativa do desconforto* segue a mesma lógica que é imposta sobre as professoras, isso porque a responsabilização está intimamente ligada à culpabilização. Se de um lado, existe uma busca de criar subterfúgios para culpabilizar os professores pelo fracasso educacional, por outro lado, a argumentação caminha para uma maneira de dissipar essa culpa.

De uma forma geral, existe uma crítica ao sistema de controle imposto pela Nova Gestão Pública. A crítica aponta as contradições de uma política que foca mais nos resultados do que nos processos e que impõe uma lógica de competição que tem causado exaustão e frustração por não traduzir o fazer e ser docente, à exemplo do BDE, que só alimenta a competição entre as escolas e a corrida pelo “ouro”.

Nas palavras de uma das interlocutoras emerge uma crítica contundente sobre a incompletude dos resultados das avaliações em revelar grandes verdades

ou soluções implacáveis para as questões problemáticas da educação. Apesar desse posicionamento, a professora carrega uma narrativa sólida de defesa da importância das avaliações e de seus mecanismos. Ainda assim consegue transpor essa fronteira ao apontar questões contraditórias que marcam esse discurso.

Esse movimento de síntese de regularidades, complementaridades e divergências consegue delinear as principais linhas narrativas que permeiam o presente trabalho, bem como fornecer um panorama das argumentações traçadas pela análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do processo de levantamento teórico, alinhado à experiência de trabalho empírico, algumas considerações finais são possíveis, no que se refere à construção da subjetividade docente diante do discurso neoliberal da NGP.

É fundamental salientar que ao longo de todo trabalho adotamos o trabalho docente como objeto central de nossas reflexões. Sendo assim, o esforço da pesquisa esteve em pensar a reestruturação do trabalho do professor no contexto do discurso neoliberal.

Sendo assim, buscamos a cada etapa da pesquisa responder o questionamento inicial das repercussões desse discurso na construção da subjetividade docente na realidade pernambucana.

Em síntese, as principais conclusões alcançadas giram em torno da triangulação das categorias do trabalho docente, discurso em torno da construção da subjetividade docente e discurso em torno das avaliações.

A construção da subjetividade docente, no universo amostral pesquisado, mostrou-se como uma variável moldada pelas trajetórias. A principal intersecção das linhas narrativas aponta para uma bifurcação. No primeiro caminho, o trabalho do professor como resultado de uma vocação. No segundo, são apontados aspectos socioeconômicos, que formam essas trajetórias.

A primeira possibilidade dessa bifurcação traz uma leitura em lentes "cor de rosa" para algumas das principais problemáticas encontradas em sala de aula. Isso porque a justificativa da vocação, ou ainda do amor pelo trabalho docente, o que convive com o sofrimento e as frustrações que cercam a realidade docente diante do discurso neoliberal. Afinal de contas, o trabalho docente também tem seu lado de felicidade, de realização.

O processo de padronização curricular produzido pela NGP tem gerado sentimentos ambíguos. Uma das frustrações marcantes em algumas falas remonta o primeiro contato com a sala de aula, que antes da experiência carregava uma expectativa romântica que se frustra desde o início, justamente por se afastar das realidades latentes de sala de aula. Esse sentimento é comum nas experiências humanas, mas se aprofunda pela forma como as avaliações geram pressão.

Dentre as razões possíveis, a oscilação entre expectativas e frustrações leva a conflitos de uma relação ruidosa entre docentes e discentes. Todos esses

aspectos são responsáveis por mudar e moldar a forma que docentes definem e executam o próprio trabalho.

Já a segunda possibilidade da bifurcação mencionada traz aspectos que se aproximam de uma realidade observável. Isso porque parte da pontuação dos aspectos socioeconômicos como determinantes em remediar vulnerabilidades na contenção da pobreza.

Esse caminho de argumentação é diametralmente oposto ao anterior. Isso porque baseia-se em aspectos que se sobressaem das realidades docentes, a partir de questões pungentes de emprego, renda e contenção de desigualdades.

Nesse horizonte de discussão, compreendemos ainda que essas trajetórias são determinantes na construção do sujeito professor, e ainda das percepções que carregam sobre si e sobre o que fazem.

Essas percepções trazem dois aspectos fundamentais na compreensão do discurso em torno da subjetividade docente. O primeiro diz respeito a importância da função social do professor. O segundo trata da afetividade como categoria chave das relações em sala de aula. Esses são aspectos de realização propiciados pelo trabalho docente.

A importância da função social do professor é uma pontuação recorrente que está relacionada com uma vontade de verdade que se coloca na sociedade da importância da educação. Muito embora ela não se reflita em excelente remuneração, mas ainda goza de algum prestígio (no sentido weberiano do termo).

Percebemos ainda que a questão da autonomia no trabalho docente se caracteriza por relativa autonomia que tem sido estrangida pelos processos de controle da Nova Gestão Pública.

O discurso em torno das avaliações está repleto de sujeições, principalmente no que se refere ao ciclo de monitoramento e controle. São criados mecanismos que fomentam a idealização, e por conseguinte introjeção de princípios, que lançam a ideia de uma inexorabilidade desse discurso.

Ainda assim é notável a existência de posicionamentos críticos e de resistências, *mesmo que velados*.

De uma forma geral, podemos considerar que as avaliações têm provocado mudanças no cotidiano das escolas no que tange à centralidade que adquire o

processo de preparação para as provas. Este incide sobre o empobrecimento do currículo - reclamado pelo corpo docente.

Ainda mais, alguns dos sujeitos entrevistados apontam as limitações contidas nesse processo, em que as avaliações não consideram as diferentes condições de trabalho e principalmente as desigualdades nos contextos escolares. E ainda, apontam os limites que advém da formação no ensino fundamental e persistem no ensino médio.

Por fim, vale salientar que a pesquisa desenvolvida promove desafios para novas perspectivas e possibilidades. A ideia inicial de realizar uma amostra quantitativa para complementar essa compreensão ainda ficará para o futuro próximo. Outras possibilidades de ampliar a pesquisa para outros sujeitos. Não se centrou na questão do contexto escolar que poderia ser um caminho metodológico. Outra possibilidade seria incluir a fala do Sindicato que poderia complementar como divergência. E ainda, para outras pesquisas, a possibilidade de ouvir estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Marta; VIANA, Joana; CARVALHO, Luís Miguel. PROCESSOS E SENTIDOS DA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DA PROFISSÃO DOCENTE: uma análise das Cimeiras Internacionais sobre a Profissão Docente (2011-2017). **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 62-84, 2020.
- ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 173-194, 2012.
- BALL, Stephen J. A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. **Power and education**, v. 11, n. 2, p. 132-144, 2019.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista educação em questão**, v. 46, n. 32, 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2018.
- BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. **Critical studies in education**, v. 54, n. 1, p. 85-96, 2013.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 8, p. 1129-1146, 2016.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **The Australian Journal of Education Studies**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2007.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAVIS, Kingsley; MOORE, Wilbert E. Alguns princípios de estratificação. In. VELHO, O. G.; PALMEIRA, MGS; BERTELLI, A. R (Orgs). **Estrutura de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 2019.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise Do Discurso - Reflexões Introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2013

FIMYAR, Olena. What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. **Educate**, v. 14, n. 3, p. 6-21, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel et al. Subjectivity and truth. **The politics of truth**, p. 147-168, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I** - a vontade de saber - tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; JA Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Rafael Nogueira; DE OLIVEIRA CAMILO, Juliana Aparecida. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF**, v. 5, n. 1, 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago Antonio. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; PEDROSA, Neide Borges. **Impacto das Políticas Neoliberais no Trabalho Docente**. Campina Grande: Realize, 2019.

KRUPPA, Sônia MP. A Educação como tema da Sociologia. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Ciências sociais e sociologia. **Sociologia geral**, v. 7, 1985.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, 1998, p. 668-68

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 9-22, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Cortez Editora, 2022.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, 2014.

PAULINO, G. Análise do discurso. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PERNAMBUCO. Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - Censo da Educação Básica 2019. Pernambuco, 2020

PERNAMBUCO. Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - Censo da Educação Básica 2020. Pernambuco, 2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, Carmen. La agenda global educativa y su impacto en la equidad: el caso de España. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 83-103, 2018.

SAHLBERG, Pasi. The global educational reform movement and its impact on schooling. **The handbook of global education policy**, p. 128-144, 2016.

SARAIVA, Ana Maria Alves; DE FÁTIMA SOUZA, Juliana. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, 2020.

SILVA, Joelma Ramos Serejo; ALCÂNTARA, Ramon Luis. Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 21, n. 1, Jan-Jun, p. 72-88, 2018.

SORENSEN, Tore; ROBERTSON, Susan L. O PROGRAMA DA OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 43-61, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. **La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista**. 2012.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

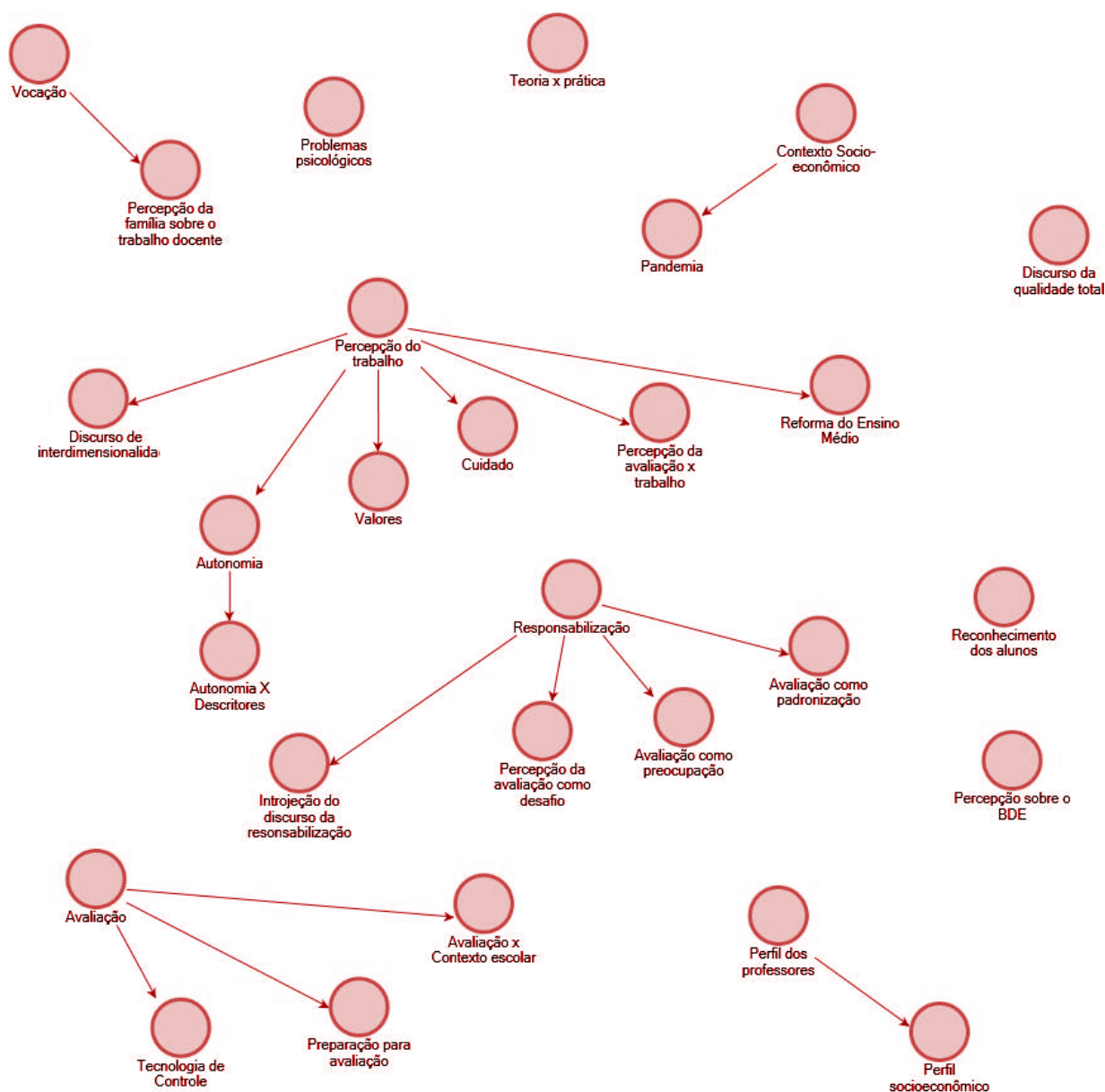
ANEXO I - Mapa das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco⁶⁴



Fonte: Secretaria de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento Regional (SEPLAG)

⁶⁴ A partir da legenda do mapa acima é possível identificar os números 2 e 6 como o local em que se situam os sujeitos da pesquisa.

ANEXO II - Mapa preliminar de categorias



ANEXO III - Descritores de língua portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. PRÁTICAS DE LEITURA

- D06** Localizar informação explícita em um texto.
- D07** Inferir informação em um texto.
- D08** Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
- D09** Identificar o tema central de um texto.
- D10** Distinguir fato de uma opinião.
- D11** Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

- D12** Identificar o gênero do texto.
- D13** Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

- D14** Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.

IV. COESÃO E COERÊNCIA

- D16** Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
- D17** Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
- D18** Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
- D19** Identificar a tese de um texto.
- D21** Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
- D27** Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- D22** Identificar efeitos de humor no texto.
- D23** Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
- D24** Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
- D25** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- D26** Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

ANEXO IV- Descritores de Matemática

MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

I. GEOMETRIA

D01	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D02	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D03	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D04	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D05	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D06	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D07	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D08	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D09	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

II. GRANDEZAS E MEDIDAS

D11	Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo área de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D16	Resolver problema que envolva porcentagem.
D17	Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
D18	Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.
D19	Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
D20	Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
D21	Resolver problema envolvendo PA/PG dada a fórmula do termo geral.
D22	Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
D23	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico ou vice-versa.
D24	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo de uma função polinomial do 2º grau.
D25	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D26	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
D27	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
D28	Resolver problema que envolva função exponencial.

D29 Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.

D30 Determinar a solução de um sistema linear.

D35 Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.

IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA

D31 Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.

D32 Resolver problema que envolva probabilidade de um evento.

D33 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D34 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Fonte: Revista do Professor SAEPE (2021)

APÊNDICE I - Roteiro de entrevistas

BLOCO 1 - Perguntas de perfil

1. Qual seu nome? (por questão de reconhecimento, não aparecerá no trabalho)
2. Qual sua idade?
3. Qual o seu grau de escolaridade?
4. Em que ano você começou a lecionar?
5. E quando iniciou na rede estadual [como efetiva (o)]?
6. Em que escola você ensina hoje? (por questão de reconhecimento, não aparecerá no trabalho.)
7. Sua escola atual está alocada em qual GRE?
8. Em que ano você entrou nessa escola atual?
9. Qual (ou quais) disciplina (s) você leciona atualmente?
10. Qual a sua carga horária?
11. Em termos práticos, quantas aulas você ministra?
 - a. falar das turmas
12. Você é filiado a algum sindicato? (se sim ou não, porque?)
13. Qual sua média salarial mensal? (pode ser valor bruto ou estimativa)
14. Qual sua opinião sobre o salário para o trabalho que exerce?

BLOCO 2 - Trajetória profissional

15. Você disse que sua formação foi em XXXXX. Como foi seu caminho até esse curso?
16. Nesse momento você já sabia que queria trabalhar como professor?
17. Foi uma escolha consciente ou por outros motivos?
18. **Se escolha** - Qual a percepção de sua família sobre essa escola
19. **Se por outro motivo** - Qual as condições em que aconteceu?
20. E na sala de aula...Como foi o início da sua inserção?
21. O que significa ser professor pra você atualmente?
22. Acredita que houve mudanças na sua visão do seu trabalho como docente ao longo do tempo?

23. Como é sua relação com os alunos ao longo dessa trajetória?

BLOCO 3 - Avaliações na escola e gestão de resultados (IDEB, IDEPE)
--

24. Você acompanhou a implantação das provas do IDEPE, no governo Eduardo Campos?
25. Como foi o início da implantação?
26. Na sua opinião, houve mudança com relação ao seu trabalho?
27. E hoje? Você consegue identificar mudanças na sua forma de ensinar provenientes dessas transformações?
28. A sua autonomia em sala de aula foi atingida?
29. Existem metas anuais de pontuação a serem cumpridas no IDEB/IDEPE?
30. Qual nota a sua escola alcançou no último IDEB?
31. E no IDEPE?
32. As metas anuais foram alcançadas?
33. Para os professores, existem formações específicas destinadas à preparação para esses exames?
34. **Se sim**, como são essas formações?
35. Quais as estratégias usadas na escola para melhorar as notas?
36. Como é a dinâmica das semanas de prova do IDEB/ IDEPE?
37. Essas avaliações impactam no planejamento das suas aulas? (falar mais sobre)
38. Como você avalia o Bônus de Desempenho Educacional (BDE)?

APÊNDICE II - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido usado



Discente: Gleyce Kelly dos Santos Leão

Orientadora: Cibele Lima Rodrigues

Telefone: (81) 99683-1654

Email: gleycek98@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “PARA ALÉM DA BUSCA POR RESULTADOS: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA SUBJETIVIDADE DOCENTE”. Neste estudo pretendemos analisar os efeitos do discurso da Nova Gestão Pública na constituição das subjetividades de docentes de português e matemática no estado de Pernambuco.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Seus dados não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se em meio digital em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de concordância, favor preencher e inserir assinatura digital nos termos abaixo:

Eu, _____,
portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo PARA ALÉM DA BUSCA POR RESULTADOS: INFLUÊNCIAS DO DISCURSO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA SUBJETIVIDADE DOCENTE, de maneira explícita e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo.

Recife, _____ de _____ de 2022

Assinatura participante

Assinatura pesquisadora

Assinatura orientadora