SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DA APRENDIZAGEM (SAMA) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB: impactos no trabalho docente

Renally Vital da Costa

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Brasil

Luciana Leandro da Silva

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no trabalho de docentes da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. Inicialmente, discute as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, suas intencionalidades e relações com as políticas adotadas no município; em seguida, apresenta como o Sama vem se desenvolvendo na rede e a compreensão das professoras acerca dos desdobramentos desse instrumento avaliativo no seu trabalho, com base nas categorias analíticas adotadas. A análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas permitem afirmar que o Sama não conta com a participação direta das professoras e que tem servido para regular e restringir a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, de modo que muitas delas se autorresponsabilizam pelos resultados.

Palavras-chave: Políticas de avaliação externa da educação básica; Sama; Trabalho docente.

Abstract

This work presents the results of an investigation that aimed to analyze developments in the Municipal Learning Assessment System (Sama) in the work of teachers from the municipal teaching network of Campina Grande/PB. Initially, it discusses the external evaluation policies of basic education implemented in Brazil since the 1990s, at the federal level, its intentions and relations with the policies adopted in the municipality; then, it presents how Sama has been developing in the network and the teachers' understanding of the consequences of this evaluative instrument in their work, based on the analytical categories adopted. Documentary analysis, observations and semi-structured interviews, allow us to state that Sama does not have the direct participation of teachers and that it has served to regulate and restrict autonomy in the development of their work, so that many of them are responsible for the results.

Keywords: Policies of external evaluation in basic education; Sama; Teaching work.

Introdução

No presente trabalho temos como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama), instituído desde o ano de 2015, no trabalho das professoras que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB¹, cujas turmas foram avaliadas, especificamente, nos anos de 2018 e 2019².

O estudo foi realizado a partir dos seguintes questionamentos: Quais foram os desdobramentos das políticas de avaliação externa da educação básica instituída pelo Governo Federal na política educacional campinense? De que forma o Sama foi instituído e vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB? Como o Sama é compreendido pelas docentes e de que forma tem repercutido no seu trabalho?

Para dar resposta a essas indagações, definimos os seguintes objetivos: analisar as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, no âmbito federal, procurando entender suas intencionalidades e relações com as políticas específicas adotadas no município estudado; compreender como o Sama foi instituído e vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino, desde o ano de 2015; analisar a compreensão das docentes acerca dos desdobramentos do instrumento de avaliação no seu trabalho e refletir acerca das possibilidades e desafios dessa política para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Para alcançar esses objetivos, foi necessário delimitarmos o espaço, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados para a investigação. Segundo Minayo (1992), as ciências sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Nesse sentido, elencamos para o estudo 3 (três) procedimentos de coleta de dados, que foram: a análise documental, a observação de reuniões promovidas pela Seduc/CG, em que o Sama era o ponto principal da pauta, e as entrevistas semiestruturadas com professoras que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental de 4 (quatro) escolas municipais. No presente texto, recorte de nossa pesquisa de mestrado, priorizou-se a análise das entrevistas com as professoras.

A escolha das escolas se deu a partir de uma conversa com a gerente³ de avaliação da Seduc/CG, a qual indicou 2 (duas) escolas que participavam do processo de avaliação ativamente para a melhoria dos resultados no Sama e 2 (duas) que apresentavam, segundo ela, menor interesse e desempenho na prova. Comparamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das 4 (quatro) escolas participantes e identificamos que as escolas apontadas pela gerente como aquelas que apresentavam “bons resultados” no Sama obtiveram também os maiores escores⁴ no Ideb no município, enquanto as escolas ditas “desinteressadas” foram as que obtiveram menores escores.

A pesquisa contou com a participação de 7 (sete) professoras⁵ que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental e que estiveram presentes na avaliação do Sama nos anos de 2018 e 2019, além de uma entrevista realizada com a gerente de avaliação, para compreender como se deu a institucionalização do Sama na rede e as suas intencionalidades. No total, foram 8 (oito) entrevistas realizadas com o intuito de compreender os desdobramentos do Sama no trabalho docente. É importante destacar que, em algumas escolas, o número de docentes entrevistadas foi maior do que em outras, de acordo com o número de turmas de 5º ano em cada instituição. Abaixo, o quadro 1 representa os códigos das escolas e profissionais que serão utilizados no decorrer do texto, a fim de preservar o seu anonimato.

Quadro 1 – Código das escolas e das participantes do estudo

Escolas	Profissionais	Efetivas	Prestadoras
Escola A (EA)	(P1), (P2), (P3)	3	0
Escola B (EB)	(P4)	1	0
Escola C (EC)	(P5)	1	0
Escola D (ED)	(P6), (P7)	0	2

Fonte: Elaboração própria.

Em termos metodológicos, o trabalho transita entre os elementos da teoria crítica e do pós-estruturalismo, buscando compreender de forma ampla as contradições e complexas relações de poder presentes na realidade. Algumas categorias analíticas como autonomia, regulação, responsabilização, autorresponsabilização e intensificação foram adotadas a partir das leituras que fundamentaram nossa análise.

Inicialmente, apresentamos a discussão acerca do neoliberalismo e os desdobramentos dessa política para o papel do Estado regulador/avaliador; em seguida, discutimos acerca do processo de definição e implantação das avaliações externas em larga escala da educação básica no Brasil, a partir de 1990, e sobre o Saeb, como um sistema que impactou no trabalho docente, principalmente a partir da criação da Prova Brasil, em 2005. Seguimos com uma apresentação acerca do Sama e encerramos o texto com uma análise e discussão acerca das suas consequências para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Neoliberalismo e consolidação do estado avaliador na educação básica

O neoliberalismo é comumente definido como um ideário político, social, econômico e cultural que aparece como alternativa ao projeto liberal conhecido como Estado de Bem Estar, que entra em crise a partir da segunda metade do século XX. De

acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas uma racionalidade, um tipo de política econômica, com desdobramentos sociais que estendeu a lógica capitalista e influenciou o mundo inteiro, inclusive as relações sociais e a vida. Segundo os referidos autores, “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p.17). Para eles, compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos de 1930.

Como racionalidade, não atua apenas nas dimensões econômica e política, favorecendo a liberdade de mercado e a privatização, mas tem como objetivo principal governar as almas e a subjetividade humana, de modo que se adequem ao individualismo e à competição como forma de atingir a excelência.

As formulações teóricas do neoliberalismo datam do ano de 1947 e congregaram economistas, filósofos e historiadores, com destaque para Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, sob os argumentos da defesa das liberdades individuais e adesão aos princípios do livre mercado na economia. Porém, tal teoria só obteve repercussão acadêmica quando Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, ganharam o prêmio Nobel de economia (HARVEY, 2014).

O neoliberalismo ganha terreno especialmente nos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA), no contexto da crise do petróleo, sendo considerado por muitos como “antídoto” a essa crise estrutural do capitalismo. Nos anos 1970, chega também a se instalar na América Latina por meio de violentos governos ditatoriais, como foi o caso do Chile, da Argentina e do Brasil.

As políticas neoliberais no Brasil foram iniciadas ainda no período militar (década de 1970) e tomam maior destaque a partir de 1990 com os governos Fernando Collor de Melo/ Itamar Franco e foram implementadas durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ainda nessa década, o neoliberalismo passou a dar direção à política brasileira, dando início a uma nova etapa em que a política, a economia e o Estado passaram por profundas mudanças, principalmente a privatização, que tornou-se uma das principais ações do governo neoliberal.

É no contexto de crise fiscal que FHC propõe estratégias de reforma do Estado, tendo, para isso, criado um Ministério, que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. De acordo com o documento, o Estado deve ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995).

As reformas do Estado vêm reconfigurando suas atribuições no campo econômico e social desde os anos finais do século XX. Pautadas no neoliberalismo, tais reformas defendem a atuação estatal mínima no setor econômico e nas políticas sociais, propondo a implantação de um Estado avaliador e regulador (COSTA; SILVA, 2016).

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo encara a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produziria o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Essa

lógica encara a educação como uma empresa e entende que a solução dos problemas desse setor encontra-se nas mãos dos reformadores empresariais. Nessa perspectiva, a escola como empresa passa a seguir os princípios de competitividade, individualismo e concorrência.

Peroni (2018) ressalta o protagonismo do Movimento “Todos pela Educação” no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina, além do financiamento do Banco Mundial (BM), que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas.

As parcerias são, portanto, uma estratégia do setor privado para colonizar a educação pública, para vender seus produtos, sistemas de ensino e sua ideologia, chegando, assim, ao chão da escola, às salas de aula, definindo e controlando o que e como ensinar aos alunos. O controle e a influência do setor privado vão penetrando as redes públicas, exercendo, muitas vezes, uma espécie de “assédio moral” entre os secretários de educação e os gestores das escolas, até chegar às escolas, aos professor(a)s e alunos, gerando um controle total.

No campo educacional, o Estado vislumbra formas e estratégias para controlar as forças sociais e mantê-las de acordo com suas pretensões políticas e ideológicas. Nesse sentido, a política de avaliação externa da Educação Básica é entendida, neste trabalho, como um modo de regular a educação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

De acordo com Afonso (2013, p.271),

Sob os auspícios dessa onda avaliativa, a agenda de reformas de muitos países vem marcada por novos e cada vez mais sofisticados dispositivos de aferição do desempenho das escolas e estudantes, que incluem desde mecanismos criados no âmbito local, conhecidos por avaliações em larga escala, até transnacionais, que informam diferentes estágios do Estado avaliador. Suas reconfigurações do Estado-avaliador atenderiam ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista no contexto da globalização, tendo a avaliação como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública.”

A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autônomas no sistema e é utilizada como expressão de certa modernização da administração da educação pública que evolui, como sublinha Demailly (2001) ao tratar do caso francês, de um quadro normativo, com base na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados”.

Nas últimas três décadas, novos modos de regulação, controle e responsabilização foram instaurados no setor educacional no Brasil, como parte do processo de reforma do Estado, tendo sido adotados e legitimados em diferentes países e redes de ensino.

Alimentado pela lógica capitalista-neoliberal, fincada em novo modelo de administração pública, o Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação.

Assentado no desejo de maximização dos lucros, o Estado-avaliador experimenta formatos que intensificam a expansão de políticas de mercadorização da educação em contexto que extrapola a esfera nacional (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Nessa perspectiva, se instituiu no Brasil um Estado-avaliador, caracterizado principalmente pela expansão de práticas avaliativas padronizadas acentuadas, com o pretense objetivo de promover a melhoria da qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino da educação. Nesse contexto, o município de Campina Grande/PB tem adotado políticas no setor educacional que reforçam a lógica de avaliação promovida em âmbito nacional e internacional, a qual se apoia nas propostas de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Políticas de avaliação externa da educação básica no Brasil

De acordo com Werle (2011), no ano de 1988 são ensaiadas as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. Segundo a autora, o MEC realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Entre os anos de 1990 a 1993⁶, durante o desenvolvimento do Saep, houve participação ativa de professores e de especialistas das secretarias de educação, tanto no tratamento quanto na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. No ano de 1993, desenvolveu-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva da fase anterior. Nesta fase, o Inep convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando, assim, legitimidade acadêmica e reconhecimento social (BONAMINO, 2002).

Segundo Werle (2011), é no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil, reforçado por empréstimos do BM e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência, passou por diversos aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas (BRASIL, 2018). De acordo com o MEC, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (INEP, 2017).

No ano de 1999, o Saeb incluiu, além de Leitura e Matemática, a avaliação em dois outros componentes curriculares, História e Geografia, o que não foi sustentado ao longo dos anos. Além de instrumentos cognitivos, como provas, a avaliação envolve instrumentos contextuais, como a aplicação de questionários, cujo conteúdo inclui a

escola e a infraestrutura, equipamentos e materiais, o perfil do diretor e os mecanismos de gestão, os professores, seu perfil e suas práticas e, quanto aos alunos, suas características socioculturais e sua habilidade de estudo (WERLE, 2011).

O governo FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que compreendeu os anos de 1995 a 2002, promoveu significativas reformas no Estado brasileiro, muitas das quais foram desfavoráveis aos direitos e garantias conquistadas na Constituição Federal de 1988.

As reformas eram justificadas pela necessária modernização do país, “que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 200). Daí as mudanças ocorridas no currículo e a adoção da noção de competências nas matrizes.

No conjunto dessas reformas, foi desenvolvido um sistema nacional de avaliação, que, além do aperfeiçoamento do Saeb, criou o Exame Nacional de Cursos – Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – tendo como referência o mercado de trabalho. A “descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi grande marca dessas reformas resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar” (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Essa lógica foi fortemente criticada pela oposição, inclusive pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que chegou ao governo em 2003, sob a liderança do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, o governo Lula foi marcado, no campo educacional, “muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade”. Dessa forma, restou para esse governo “re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Em 2005, o Saeb passou por nova reformulação, passando a ser constituído por dois instrumentos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil⁷. Com o objetivo de medir a qualidade da educação por um índice, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸, que consiste, de acordo com o MEC, em um indicador objetivo de qualidade, calculado a partir do cruzamento dos dados referentes ao desempenho dos alunos na Prova Brasil com os dados de rendimento escolar (aprovação, repetência e evasão). Outro instrumento de avaliação criado nesse período foi a Provinha Brasil⁹, que consistia em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

Em 2011, no governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016) do PT, foi criada a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, porém não foi implementada. No ano de 2013, foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁰, que integrava o Saeb e tinha o objetivo de avaliar a qualidade,

equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas (INEP, 2013). Mesmo tendo seguido, em grande medida, o receituário neoliberal, o neodesenvolvimentismo promovido pelo PT não agradou aos setores rentistas, privatistas e neoconservadores, os quais, aproveitando-se dos reflexos da crise de 2008 no Brasil, se aliaram para aprofundar o clima de instabilidade e promover um golpe jurídico, parlamentar e midiático, que permitiu a ascensão de um governo ultraliberal e neoconservador ao poder. Muitas foram as rupturas em termos de prioridades políticas, no entanto, as políticas de avaliação externa e de currículo permaneceram com destaque na agenda educacional, com poucos ajustes.

Desde o início do governo Bolsonaro, o Saeb tem passado por algumas modificações para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tornou-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral (BRASIL, 2019).

As siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A última edição do sistema de avaliação trouxe algumas modificações, dentre elas, a participação amostral de turmas de escolas de Educação Infantil, que forneceram informações por meio de questionários eletrônicos. A participação de uma amostra de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental na avaliação também foi inédita, assim como a aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para turmas de 9º ano do ensino fundamental. Outra novidade foram os questionários eletrônicos para Diretores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação e Professores ou Auxiliares de Sala da Educação Infantil (INEP, 2019).

Os resultados das avaliações em larga escala são compreendidos pelos defensores dessa política como sinônimo de “qualidade” da educação, ou seja, seriam reflexo fiel do trabalho realizado pelas escolas e seus profissionais. Os governos federal, estaduais e municipais costumam propagar discursos e insistir na ideia de que esses instrumentos seriam capazes de melhorar a qualidade da educação. No entanto, vários estudos (RAVICH, 2011; HYPOLITO e IVO, 2013, FREITAS, 2014, dentre outros) vêm apontando os limites e impactos negativos dessas políticas de avaliação, tais como: o estreitamento do currículo, a preocupação de professores e gestores em treinar os alunos para os testes, a competição entre as escolas, a segregação e o afastamento dos professores dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o aumento na desigualdade entre as escolas, a pressão sobre os docentes, a existência de fraudes e até a autointensificação do trabalho docente (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

Mesmo assim, o número de estados e municípios que aderiram e/ou criaram seus próprios sistemas de avaliação tem se expandido continuamente. Um levantamento, realizado em 2011, apontou a existência de iniciativas de avaliação em larga escala em 19 estados brasileiros. Naquele momento, os resultados eram utilizados para avaliar e orientar a política educacional, informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e ao público e subsidiar a formação continuada e as decisões sobre alocação de recursos.

Também serviam para propor políticas de incentivos salariais e de certificação de alunos e escolas (BROOKE; CUNHA 2011).

No Brasil, um número significativo de municípios também aderiu à criação de sistemas avaliativos próprios. Bauer, Sousa, Horta Neto e Valle (2017), em levantamento sobre as iniciativas de avaliação em larga escala nos municípios brasileiros, identificaram que 1.573 municípios possuem avaliações próprias e 905 declararam pretender criar alguma avaliação. Os autores observaram que as iniciativas de avaliação em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais.

Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama)

O Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem, em Campina Grande, é um instrumento de avaliação de âmbito municipal, que tem como base legal o Plano Municipal de Educação (2015-2010), Lei nº 6.050/2014. Tal plano estabelece, como uma das estratégias da meta 5 (Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental), a criação e instituição, no âmbito municipal, de instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas. Pretende-se, assim, contribuir para que as escolas promovam avaliações internas utilizando parâmetros da Provinha Brasil e da ANA no final do Ciclo de Alfabetização, além de colaborar com a União na realização dessas avaliações (CAMPINA GRANDE, 2015).

Com base na análise desse documento, constatamos que a avaliação é considerada elemento importante no município para elevar os índices e alcançar a almejada “qualidade” na Educação Básica, algo que fica evidente por meio do que está estabelecido na meta 7, que coloca centralidade na melhoria dos resultados do Ideb, de acordo com o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.13.005/2014).

Assim, a Seduc/CG, por meio do PME, traçou as metas a serem alcançadas pela rede municipal de ensino, através de estratégias que contemplam a criação de instrumentos de avaliação e monitoramento nas escolas públicas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Com base nesse argumento, o Sama foi criado, como forma de estimular a implementação de um sistema interno nas unidades educacionais na rede pública municipal de ensino, de modo a diagnosticar o desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, pautado nos direitos e objetivos de aprendizagem.

Segundo a Matriz de Referência do Sama, no primeiro momento, o sistema de avaliação se constituiu como uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos e identificar quais descritores, habilidades e conhecimentos os alunos dominam e quais necessitam ser dominados.

A prova é elaborada por agentes externos às escolas (dois formadores de língua portuguesa e dois formadores da área de matemática, que trabalham na Seduc/CG) e

aplicadas aos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados são entendidos como indicadores do grau de qualidade das escolas.

A Seduc/CG tem se preocupado em avaliar os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em 2018 foram avaliados os alunos do 4º e 8º anos e, em 2019, os alunos do 5º e 9º anos, o que nos demonstra a preocupação com o desempenho dos alunos que serão submetidos à Prova Brasil (atual Prova Saeb), fato confirmado também pelas professoras entrevistadas. Desde a sua criação, o Sama tem sido aplicado duas vezes, sendo uma no início e outra antes do final do ano letivo. Desse modo, percebemos que o Sama tem se instituído claramente como uma forma de treinar os alunos para as avaliações nacionais e como uma estratégia para elevar o Ideb do município.

Os dados da avaliação do Sama são tabulados e entregues às escolas, por meio de planilhas pedagógicas, para que as professoras alinhem os seus planejamentos conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos que obtiveram baixo desempenho nos descritores avaliados. Tais descritores estão em consonância com os descritores da Prova Saeb. Nesse sentido, buscando que os alunos “se saiam melhor no teste”.

De acordo com a Matriz do Sama, o instrumento de avaliação está organizado da seguinte forma: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas; e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item de leitura. Um item de Língua Portuguesa de 4º ano/5º ano, por exemplo, é composto por um texto, por um enunciado e quatro alternativas, uma das quais é o gabarito ou resposta correta, e as demais são chamadas de distratores ou respostas erradas. Os descritores indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Com relação ao 5º ano, os resultados das avaliações são dispostos em planilhas pedagógicas (também chamadas de “devolutivas pedagógicas”), que são entregues às professoras para que estas observem os alunos “mais de perto” e também para que a Seduc/CG possa acompanhar o desempenho dos estudantes. A planilha apresenta o nome das docentes, gestoras, alunos e frequência de participação no dia da prova, assim como os resultados dos estudantes que responderam as questões de português e matemática (10 questões de cada disciplina).

Compreendemos que essa referência pessoal ao professor/a e ao gestor/a é uma estratégia para fazer com que se sintam ainda mais responsáveis pelos resultados, interpelando e responsabilizando de forma individual os sujeitos envolvidos no processo, sem considerar outros elementos contextuais que afetam a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com os dados analisados, embora o Sama seja apresentado como um instrumento que busca subsidiar as professoras e levá-las a refletir sobre sua prática no processo de ensino aprendizagem dos alunos, tendo em vista a avaliação dessa prática e o “melhoramento do seu trabalho”, principalmente nas turmas que necessitam de “melhor apoio e acompanhamento”, o que predomina é a lógica hegemônica da responsabilização. Percebe-se a intencionalidade de interferir diretamente no trabalho

docente, estimulando que estas revejam e reajustem sua prática, reconhecendo o que seria mais adequado ao processo de aprendizagem.

Uma avaliação imposta?

O Sama não conta com a participação direta dos sujeitos que estão no chão da escola, ligados diretamente ao processo de ensino aprendizagem. Ao questionar as professoras sobre como o Sama lhes foi apresentado, identificamos que este vem se instituindo de forma impositiva e pouco democrática, como podemos observar a seguir:

Na realidade **ele não foi apresentado...** Ah! vai vir uma prova que é a secretaria de educação vai mandar pra que os alunos possam fazer e depois vai ser avaliado lá e vocês vão ver como é que está o nível dos meninos. Foi isso aí que foi dito, não foi apresentado... **Foi chegando, Chegou!** (EAP1, 2019, grifo nosso).

A maioria das professoras entrevistadas afirmaram não ter participado da construção do Sama, o que permite constatar que este instrumento de avaliação foi imposto nas escolas e no trabalho das docentes. Apenas uma professora afirmou que conhece o Sama desde que chegou à rede e que este foi apresentado de forma minuciosa.

Todas as professoras entrevistadas, sem exceção, afirmaram não ter participado da elaboração da prova, da aplicação nem do processo de correção das provas, tampouco foram consultadas acerca da melhor data para a realização da avaliação. A não participação das professoras no processo de elaboração, aplicação e recebimento dos resultados nos remete às análises de Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), que destacam que o fato de os professores não se constituírem como sujeitos participantes da elaboração da prova “fere as perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da escola” (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 389).

Outra professora afirmou não questionar essa não participação na construção da prova, porque faz a seguinte leitura:

Eu acho que a gente elaborando, isso vai dar uma diferença na participação das crianças na nota. Podem imaginar que a gente possa passar para as crianças questões que foram elaboradas por nós. Eu acredito que é mais ou menos por aí. Mas nunca questioneei não (EAP2, 2019).

Ao mesmo tempo, a mesma professora problematiza o processo de elaboração, pois, segundo ela, as provas possuem falhas:

Eu só diria o seguinte... Que algumas questões que são elaboradas deveriam ser reavaliadas, porque, no segundo Sama, por exemplo, vieram algumas

questões com muitos problemas. Problemas de dúbias respostas, problemas na má elaboração da pergunta mesmo. E aí a criança fica na dúvida. Então, assim, a única coisa que eu diria, melhorar essa elaboração (idem).

Para Freitas (2014), a avaliação deve ser pensada em uma perspectiva democrática na escola, com “*centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula e da escola*” (FREITAS, 2014, p. 1088, *italico original*) e como uma proposta que busque contribuir com a melhoria educacional. Na contramão dessa afirmação, vemos em Campina Grande/PB a adoção de mecanismos avaliativos elaborados externamente e executados nas escolas públicas com preocupação quase exclusiva nos resultados. Até mesmo o Sama, instrumento próprio de avaliação, foi criado pela Seduc/CG e vem sendo conduzido sem estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade educacional.

De acordo com a professora da Escola D, o Sama é um instrumento avaliativo que ela usa para poder identificar falhas na sua própria prática, porém o instrumento necessita ser melhorado e uma das estratégias para a sua melhoria é contar com a participação dos professores no processo de elaboração da prova, pois o nível dos alunos e o contexto em que estão inseridos seriam elementos considerados na prova, fazendo com que os resultados fossem mais próximos da realidade.

Outra professora que atua nessa escola se incomoda com a padronização dos alunos a partir das provas em larga escala, com metas a serem perseguidas, sem ao menos considerar o desenvolvimento dos alunos da turma e a realidade em que estão inseridos. E é nessa lógica que as professoras são responsabilizadas pelos seus resultados e, ainda, controladas pelas autoridades locais. Vale ressaltar que as professoras demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo frente a essa política, ressaltando que são sujeitos ativos desse processo.

Como vimos antes, as professoras não aplicam a prova, que fica a cargo dos técnicos das escolas e da própria Seduc/CG, semelhante à prova Saeb. Conforme as falas das entrevistadas: “Não são a gente não, é o pessoal de fora, às vezes vem alguém da Secretaria” (EAP1, 2019); “Também tem uma pessoa que trabalha no Projeto Lemann, que está aqui conosco, a coordenadora do Lemann [...] esse ano ela aplicou” (EAP2, 2019).

De acordo com essa docente, a “coordenadora da Fundação Lemann”¹¹ realiza as aplicações da prova do Sama e leva o resultado para a escola de forma sistematizada em reunião, orienta as professoras no que precisam trabalhar e planeja estratégias a serem cumpridas durante o ano letivo para que os resultados e as metas sejam alcançados. Assim, pode-se afirmar que a presença desse grupo empresarial assegura o controle do trabalho docente nessa escola, interferindo no currículo e na forma como as professoras devem ensinar e isso é considerado pelas entrevistadas como uma “grande ajuda”. Essa questão pode estar relacionada às condições e à sobrecarga de trabalho, elementos que fazem com que muitas professoras aceitem mais facilmente essas “ajudas externas”. Mas é preciso desvelar o que está por trás desse interesse da Lemann em controlar e fazer com que a rede dependa de sua ajuda, do seu beneplácito.

A P3 considera que o fato de ter uma pessoa de fora aplicando a prova afeta o comportamento dos alunos, pois ela percebe o nervosismo dos alunos, ao serem avaliados por alguém alheio ao cotidiano da escola e da sala de aula, o que pode interferir no resultado.

Ainda por meio das entrevistas, pudemos identificar que a prova do Sama tem se centrado nos mesmos descritores considerados na prova Saeb (Prova Brasil). Dessa forma, a avaliação instituída no município trata as docentes como meras executoras, as quais sequer aplicam a prova, mas precisam seguir o que é ditado pela Seduc/CG e adequar os seus planejamentos de acordo com o que é cobrado nos testes.

As professoras também não têm conhecimento dos conteúdos nem das questões de forma prévia, porém elas inferem que os conteúdos do Sama estão de acordo com o Saeb (P1 e P4), descritores (P2), simulados (P3, P6 e P7) e dentro das disciplinas de Português e Matemática (P5). Conforme uma das entrevistadas:

É porque são conteúdos... a gente trabalha todos os conteúdos, certo? O ano inteiro. Só que assim, a intensidade maior, ela foca exatamente no português e na parte de matemática que é o que cai no Sama e também na própria Prova Brasil, né?! No Saeb (EAP1, 2019).

Dessa forma, o Sama repete a lógica do Saeb, sem trazer maiores novidades. As falas revelam que as escolas estão “caindo” nos discursos e lógicas reducionistas, avessas ao diálogo e à reflexão do cotidiano dos espaços escolares. A reflexão sobre a “vida” do aluno ficou do lado de fora da escola, pois parece que dentro da escola só cabe o aluno padrão, que acompanha o ritmo e consegue avançar e ter bom desempenho no teste. O currículo que está sendo imposto reduz o ensino e o trabalho docente ao simples ato de preparar para a prova (*Teach to the test*), sem necessariamente abrir espaço para que os alunos reflitam e atuem sobre a realidade que vivenciam.

Nesse sentido, constatamos que ocorre em Campina Grande/PB um movimento similar ao que apontam vários estudos na área: as escolas se esforçam para atender às exigências das avaliações externas, treinando e mobilizando seus estudantes para tirarem bons resultados nos testes. As escolas participantes do estudo, sobretudo as que já possuem um alto Ideb, têm aceitado e seguido essa lógica ao “pé da letra”, especialmente na EA, onde as professoras do 5º ano criaram “aulões” e “intensivão”, que são momentos em que os alunos respondem a simulados, como se estivessem realizando um vestibular. Nessa perspectiva, a avaliação induz e amplia o clima de competição entre todos no ambiente escolar.

As professoras da ED apresentam certo grau de resistência às provas do Sama, pois afirmam que, além de o instrumento não avaliar de fato os estudantes, este tem apresentado, inclusive, problemas na elaboração das questões e inadequação do nível da prova à turma. Para uma das professoras, o Sama é como um vestibular, “Até porque a prova já vem de lá, né? A gente não vê prova, não! Quando chega já vem tudo lacradinha, é igual a vestibular. O professor não tem acesso à prova não” (EDP7, 2019).

Desse modo, constatamos que o Sama está distante de ser, de fato, uma avaliação de aprendizagem, no sentido de apreender o processo educativo como um todo, permitindo que o docente faça escolhas para solucionar necessidades individuais e coletivas e que reflitam mais profundamente acerca dos impasses aos quais se defrontam diariamente.

Responsabilização, autorresponsabilização e perda de autonomia

É importante destacarmos que na lógica das avaliações externas e do desempenho, o resultado é mais importante do que o processo. Desse modo, avalia-se a qualidade do trabalho docente por meio dos números, e muitos não refletem sobre as condições de trabalho a que são submetidos para realizar sua função. Refletindo sobre essas condições para os professores na rede estadual de ensino paulista, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p.411) advogam:

Ora, é evidente que os professores devem responsabilizar-se pelos resultados de suas atividades, isso não negamos, no entanto, desconsiderar que as condições de trabalho precárias dos professores na rede pública estadual paulista dificultam a realização de um trabalho de qualidade é negar o contexto mais amplo no qual a escola está inserida. A própria realização do trabalho docente coletivo, tempo e espaço que deveriam ser privilegiados na organização pedagógica das escolas, é fortemente afetada pelas condições de trabalho, tais como a rotatividade e a presença de contratos precários, além das exigências postas pelas políticas educacionais que burocratizam e direcionam as atividades propostas.

Assim como os autores, entendemos que o/a professor/a é um dos sujeitos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, porém este não pode ser visto como o único responsável pelo desempenho que estes venham a provar, afinal a aprendizagem está relacionada a múltiplas e complexas dimensões, muitas das quais extrapolam o alcance das escolas e seus profissionais, como os condicionantes sociais e econômicos.

Ao questionar as professoras se elas se sentiam cobradas pelo desempenho dos seus alunos no Sama, 5 (cinco) das 7 (sete) entrevistadas afirmaram que se sentem cobradas pelas gestoras, coordenadoras, pela Seduc/CG e que também se cobram pelos resultados. Vejamos um dos depoimentos:

Eu me cobro por mim mesmo! Né! A gente... minha colega usa um termo que diz assim: - Ah! O ano vai ser o ano de Ideb? Meu nome é Ideb! Porque a gente foca muito, sabe?! A gente foca muito, o tempo todo. Então, a gente sem querer a gente se cobra. A gente se cobra, o gestor cobra e o supervisor... Ah! Isso é extensivo, Né?! É extensivo e abrangente como diz o outro (EAP1, 2019).

Outra professora (P2), além de se cobrar, enfatiza a dificuldade de se trabalhar nesse contexto, com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com crianças que têm algum tipo de deficiência e que necessitam ser melhor acompanhadas para sanar as dificuldades. Para ela, o tempo que é dado às escolas não considera as especificidades locais.

As entrevistas apontam para uma forte autorresponsabilização, que se dá quando as professoras se sentem cobradas por elas mesmas, algo que é “resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente” (GARCIA E ANADON, 2009).

Desse modo, as professoras são submetidas a uma posição subalterna, reproduzindo e/ou aplicando técnicas, metodologias e conteúdos elaborados por terceiros, reduzindo sua prática ao ensino de determinados conteúdos que serão cobrados em avaliações externas, muitos dos quais sequer passaram pelo crivo/análise das próprias docentes. Convêm, assim, repensarmos as políticas de avaliação externa em vigor e questionarmos se estas, de fato, têm contribuído para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e se têm trazido benefícios no que diz respeito à valorização do trabalho docente.

De acordo com a P4, os alunos erram muito por falta de atenção na prova, principalmente, ao responder no gabarito. Ela enfatiza que, como professora, cobra-se, toda a equipe cobra e a cobrança é constante e justa. Afirma que a escola é muito cobrada, principalmente porque é uma escola conhecida por ter um “bom” Ideb, e a cobrança acontece para que o índice não reduza.

A P5 também afirma que as professoras são cobradas, assim como todos os demais integrantes da comunidade escolar. Porém, enfatiza que não deveria se sentir responsável, devido ao esforço e ao trabalho realizado com os alunos na instituição. Para ela, a gestora da escola não faz uma cobrança direta, mas repassa os resultados da avaliação apenas como informação.

Outra professora afirma que se sente cobrada e mostra sua preocupação enquanto professora prestadora:

Se eles se saem péssimo, você é cortada! Como prestadora? Você é cortada! Porque eles acham que você é a culpada, né? De eles não ter alcançado aquilo. Eles nunca querem que eles sejam os culpados. Ai isso acaba influenciando bastante. É uma cobrança grande que nós estamos (EDP6, 2019).

De acordo com ela, existe uma cobrança da secretaria, da coordenação da escola etc., pois avaliam e observam o trabalho da professora. A equipe da secretaria não vai até ela, mas isso chega por meio da coordenação da escola. Já a outra professora que atua na mesma instituição se sente cobrada em parte.

É necessário analisarmos essas afirmações tendo em vista as contradições presentes na realidade: o Estado cobra um determinado resultado de qualidade da educação de

docentes que vivem em condições precárias de trabalho e não garante condições adequadas de funcionamento das escolas. É o caso dessa instituição de ensino, onde a infraestrutura escolar não está em consonância com os parâmetros de qualidade escolar.

Durante as entrevistas, foi possível identificarmos como as professoras que se encontram nas escolas cujo Ideb é mais alto se adequam aos testes, inclusive o Sama. Por outro lado, constatamos que aquelas que trabalham em escolas cujo Ideb é mais baixo se esforçam para resistir e/ou mesmo denunciar a lógica, mesmo que de forma silenciosa, pois trata-se de um teste que vem sendo imposto pela Seduc/CG, sem contar com a participação ou contribuição das docentes, o que é bastante preocupante.

Partindo da realidade investigada, questionamos acerca do grau de autonomia das professoras para avaliarem o progresso dos alunos no processo de ensino aprendizagem, bem como acerca da possibilidade de escolherem os saberes a serem trabalhados em sala de aula, de acordo com as demandas dos alunos, e ainda como o Sama influenciaria ou não nessa definição.

As professoras da Escola A afirmaram possuir toda autonomia para trabalhar em sala de aula e que, inclusive, a coordenação lhes dá apoio quando pensam em estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações. O que mais nos estarrece é perceber que elas compreendem de forma reduzida e ingênua a questão da autonomia, uma conquista tão cara e necessária para o exercício da profissão docente. Elas parecem não perceber que sua autonomia é extremamente limitada, ou seja, só têm autonomia para trabalhar dentro daquilo que foi estipulado como as regras do jogo. Uma delas diz isso da seguinte forma:

Toda! A gente sempre foi... Pelo menos eu falo por mim, nunca fui repreendida por não ter... por ter deixado sempre a direção deu o aval pra gente questionar, pra gente trazer, em estimular... entendesse? Com relação a isso a gente nunca teve problema. Sempre que há a necessidade de algo novo que a gente sabe que aquilo vai facilitar o entendimento do aluno eu não vejo porque não, não trazer ou não proporcionar ao aluno isso. Eu gosto muito de trabalhar nas minhas aulas vídeoaulas, sabe? Isso facilita demais no entendimento deles (EAP1, 2019).

Para ela, o Sama também facilita nas escolhas porque já define previamente os conteúdos a serem trabalhados com a turma o ano inteiro, os quais, neste caso, são os mesmos conteúdos da prova Saeb.

Já para a P2, que também compartilha da mesma afirmação da P1, ao afirmar que tem toda autonomia, que se resume em “pegar” os descritores e trabalhar da forma que achar mais adequada à turma. A autonomia se resume em criar estratégias, como o simulado, aulão ou intensivão e treinar melhor a turma para os testes padronizados, dentre deles, o Sama.

Para a P3, a autonomia acontece quando ela pode escolher algo, sendo assim, ela afirma não ter autonomia na escola para escolher os saberes a serem trabalhados com a

turma, a não ser a autonomia de seguir a sequências das aulas ou modificá-las, desde que os conteúdos sejam trabalhados ao longo do ano. A mesma segue a lógica do currículo oficial estabelecido como elemento central do seu trabalho, sem problematizar ou questionar a que/quem servem tais conteúdos.

Isso se caracteriza como uma das estratégias que objetiva alterar a estrutura e o funcionamento das escolas, assim como controlar o que deve ser ensinado nas escolas. Nessa direção, Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p.389) afirmam:

As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas. Disso decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo.

A professora que atua na Escola B, considera que não tem autonomia quanto à escolha dos conteúdos, já que lhes são apresentados conteúdos que devem ser ministrados, dependendo ou não da vontade dela e da necessidade da turma. Já a professora da Escola C afirma ter toda autonomia, independentemente das determinações por parte dos seus supervisores:

Praticamente todo! Porque o professor aqui da sala sou eu! Então eu que tenho que ver o que tem condição de ser aplicado, não adianta a supervisora chegar e dizer assim: *P5, você tem que fazer isso!* Mas essa ela é ótima, graças a Deus! Ela entende, ela compreende, ela é muito pé no chão! Ela é muito pé no chão, com a nossa realidade (ECP5, 2019).

A professora da Escola D afirmou que não tem autonomia de absolutamente nada, porque “Já vem tudo pronto da secretaria. Eles não deixam você nem pensar, é do jeito que eles querem” (EDP6, 2019).

Nesse sentido, pudemos identificar na fala das professoras que estas não têm espaço para exercer sua profissão com autonomia nas escolas que atuam. A análise de Hypolito (2010) nos ajuda a compreender a realidade das professoras, quando se trata de autonomia. Segundo o autor,

O que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho (HYPOLITO, 2010, p. 10).

As professoras não possuem autonomia sequer para escolher a forma de ensinar aos alunos, pois são obrigadas a seguir prescrições de conteúdos, metodologias e atividades de ensino. Dessa forma, o que se pede é que a professora colabore para a “efetiva realização dos padrões estandardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (HYPOLITO, 2010, p. 11).

É importante enfatizar que a “autonomia imaginada” decorre do processo de descentralização da responsabilidade de execução da política, em que o Estado jogou as suas responsabilidades aos demais entes federativos, porém centralizou as diretrizes e manteve o controle, por meio das avaliações. No processo, os professores acabaram por incorporar uma autonomia imaginada, pois se acredita que se tem autonomia, quando na verdade não tem, pois só podem fazer o trabalho acontecer dentro do que é “ditado” pelo Governo Federal.

A ênfase nos testes tem amordaçado as possibilidades de avançarmos na discussão sobre o que significa qualidade da educação e qual seria a qualidade mais adequada para a sociedade que nós, professores comprometidos com um futuro mais igualitário, almejamos construir.

Regulação e intensificação do trabalho docente

Entendemos o Sama como um mecanismo de regulação, na medida em que avalia o aluno e induz o professor a trabalhar o que foi identificado como “defasagem” no início do ano, ou seja, faz com que o professor trabalhe com os descritores e habilidades já elencadas durante o ano letivo.

Conforme os dados coletados nas entrevistas, identificamos que o Sama modifica a rotina do trabalho de 5 (cinco) das professoras entrevistadas, especialmente no período que antecede a aplicação da prova. Apenas duas não reconheceram mudanças significativas em suas rotinas.

De acordo com a P1, a mudança acontece porque o tempo é pouco para se trabalhar todos os descritores ao longo do ano letivo, principalmente quando é ano de aplicação da prova Saeb. Ela afirma que “corre contra o tempo” para “dar conta” no ano em que ocorrem ambas as avaliações, algo que se intensifica nos dias que antecedem as provas, pois mesmo sendo “pega de surpresa”, sabe mais ou menos o mês em que irá ocorrer o Sama e o Saeb. Nesse período, a correria é maior devido à necessidade de “encaixar” todos os descritores na aula.

Para a P2, a modificação não ocorre, porque o ano letivo foi planejado com base na preparação dos alunos para as provas durante todo o ano. Ela ainda afirma que durante a semana já trabalha com aulões e simulados.

De acordo com a P3 e P4, é necessário realizar algumas mudanças, tendo em vista que os alunos precisam entender o formato da prova e como devem preencher o

gabarito. Elas afirmaram que essa avaliação é diferente da que se trabalha diariamente, como uma “prova comum”. Por isso, é necessário modificar a rotina, para apresentar uma prova semelhante a do Sama para que os alunos tenham afinidade.

Conforme a fala da P5, o trabalho não sofre uma modificação radical, mas é alterado porque é intensificado nos dias que antecedem a prova. Para ela, não houve totalmente uma modificação, porque ela tem horários estipulados para trabalhar os conteúdos didáticos com a turma (português, matemática, história, geografia) e reserva, durante o ano letivo, um tempo (segundo horário) para fazer simulados (português e matemática) com os alunos, porque é uma “coisa diferente” e eles até gostam. Porém, está claro na fala da professora, em diversos momentos, que o Sama não é prioridade em seu trabalho em sala de aula. E com relação aos conteúdos, não prioriza as disciplinas de português e matemática, com foco em descritores.

A rotina da P6 também sofreu alterações:

A gente tem uma conversa em grupo. As minhas aulas a gente começa cada um contando como foi sua noite, como foi seu dia, o que cada um aprendeu da vida e o que eu tenho pra ensinar pra eles. Só que uma semana antes que vai acontecer o Sama é só sala de aula, só os simulados direto (EDP6, 2019).

Desse modo, ela se vê obrigada a alterar a rotina das aulas na medida em que se aproxima a aplicação da prova do Sama. A fala da professora evidencia o quanto a mesma se sente invadida e obrigada a abordar quase que exclusivamente os conteúdos da prova.

Essa mesma professora enfatiza a realidade difícil vivenciada pelos alunos que residem naquele bairro e que, muitas vezes, não têm com quem desabafar, reconhecendo a importância de um momento de escuta dos alunos. Para ela, os alunos têm dificuldades de aprender, por vezes, devido ao contexto socioeconômico em que estão inseridos. Porém “na Lei do Livre Mercado”, “é uma besteira dizer que os estudantes não aprendem porque são pobres” (RAVITCH, 2011, p. 195).

A professora está em uma escola que não tem bom desempenho nas avaliações externas, considerada “ruim” no *ranking*. Por isso, não atribuem a essa docente uma boa *performance* e o seu olhar cuidadoso e sensível para com os alunos não é contabilizado nos testes em geral, muito menos no Sama.

A P7 afirmou que não poderia fazer outra coisa, se não seguir as regras do jogo: “É tanto que se você não segue esse sistema e for querer ter autonomia e fizer alguma coisa diferente... Ai” (risos). Trata-se de uma professora contratada e, por isso, não se sente a vontade para expor livremente suas posições e opiniões.

Com relação à metodologia, a mesma afirmou que tem se trabalhado muito com aulões, após a instituição do Sama, o que acontece praticamente toda semana. Segundo ela, a forma de avaliar modificou devido à necessidade de escolher, desde a instituição do Saeb, as questões de múltipla escolha, para se trabalhar com os alunos, assim como

a priorização dos conteúdos de português e matemática que estão sendo contemplados nos testes.

Após as provas, a P2 afirmou que no restante da semana trabalha com questões abertas, conduzindo os alunos a pensarem e a refletirem. Essas questões também envolvem os descritores. De acordo com a mesma, fazendo uma estimativa, ela foca nas provas padronizadas, priorizando o português e a matemática, em cerca de 80% do tempo do seu trabalho.

Para a P3, a modificação do seu trabalho não ocorreu de forma impositiva, pois ela acredita na importância de considerar a avaliação com questões abertas, favorecendo o desenvolvimento da escrita e da capacidade crítica e reflexiva do aluno. Porém, com relação aos conteúdos, a mesma afirmou que existe a priorização das disciplinas de português e matemática, pois, na distribuição dos horários para as disciplinas, essas duas disciplinas “levam mais dias” e são mais exigidas dos alunos.

Nesse sentido, as professoras são impelidas a se adaptarem e reconhecem que são obrigadas a trabalhar com prioridade os conteúdos de português e matemática, com ou sem a prova. Isso permite afirmar que as professoras são induzidas a cumprir normas e que são controladas via avaliação e via currículo. Dessa maneira, o Sama, além de interferir no currículo, induz a práticas que objetivam treinar o aluno para que este obtenha desempenho satisfatório nos testes. Essa lógica tem acirrado o controle sobre o trabalho docente e impõe, às professoras, que perderam o controle e a dimensão de totalidade do seu trabalho, determinadas regras e conteúdos a serem validados.

Para a P4, o Sama intensificou mais o seu trabalho, pois, além de ter que elaborar as provas bimestrais dos alunos, deve intercalar nessa avaliação os simulados. Para ela, elaborar simulado requer tempo e trabalho, pois ela não costuma pegar “ali prontinho”, mas elaborar o simulado condizente com o nível da turma.

No entanto, o Sama não modificou a rotina da P5. Ao questionar sobre as mudanças ocorridas em seu trabalho em virtude da prova, ela enfatiza que:

Por conta disso aqui?! Não! Não! Não, a gente continua no mesmo ritmo, hoje mesmo tem planejamento com a supervisora, então a gente faz o planejamento e a gente continua trabalhando os mesmos conteúdos com os livros didáticos, acrescenta os assuntos extras, porque a gente não trabalha só com conteúdo didáticos, a gente trabalha com outras coisas, né?! Também! E aí, nisso a gente inclui o conteúdo da provinha Sama, que tá dentro do conteúdo já, porque a matemática dessa provinha ela tá dentro do conteúdo que a gente trabalha (ECP5, 2019).

Na fala, está claro que o Sama não é prioridade em seu trabalho em sala de aula. Já a P6 admitiu sentir a mudança em seu trabalho porque teve que se adaptar a aplicar um exorbitante número de simulados aos alunos. A professora, cuja escola se encontra com o Ideb baixo, mostrou-se indignada com essa lógica e preocupada com o que vem acontecendo com os alunos de sua turma, pois essa forma de avaliar, que considera apenas

questões de múltipla escolha, tem reduzido a capacidade crítica e reflexiva dos alunos acerca da realidade. Para ela, um exemplo disso é quando realizou duas provas com a turma, sendo uma com questões fechadas, como a do Sama, e outra com questões abertas, e o resultado foi de que os alunos se saíram muito bem nas provas do Sama, fechando a prova com 100% de acertos e, na prova que contemplava questões abertas, a maioria zerou, por demandar a escrita e o posicionamento do aluno.

De certa forma, a professora critica a forma padronizada como as provas vêm ocorrendo, não respeitando o nível dos alunos, o que faz com que o seu direito de aprender acabe não se concretizando, como previsto na Matriz de Referência do Sama. Ela relatou vivenciar duros embates no interior da escola, na busca de que os alunos não fiquem prejudicados com o acirramento dessa lógica de preparação para os exames que vem sendo cobrada.

Nosso pressuposto, ao inciair este estudo, foi o de que a avaliação externa em larga escala tem sido uma estratégia que visa governar o trabalho docente, no sentido de direcionar o que irá ser validado como conhecimento em uma avaliação nacional, modificando e regulando o trabalho docente. Nesse sentido, constatamos que o Sama, assim como as demais avaliações externas, busca direcionar o trabalho das professoras, sua forma de ensinar e de avaliar, gerando novas demandas, intensificando seu trabalho e também o sentimento de autorresponsabilização, ainda que algumas professoras vejam com criticidade esse tipo de instrumento e busquem, no seu dia-a-dia, construir uma prática que possa ir ao encontro das necessidades de cada contexto.

Verificamos ainda que o Sama vem se constituindo como mais uma forma de preparação para prova Saeb, especialmente nas escolas que possuem índices mais elevados. Nas escolas com Ideb abaixo da média, o bom desempenho em tal sistema de avaliação tem sido cobrado, porém parece não “ganhar” tanta centralidade, pois as professoras demonstram compreender melhor os limites desse instrumento.

Considerações finais

A pesquisa realizada permite afirmarmos que a reforma do Estado e a reforma educacional pautadas na lógica neoliberal, que atingiram o Brasil especialmente a partir dos anos 1990 e que se apoiaram, dentre outras coisas, em políticas de avaliação externa e em larga escala, causaram forte repercussão na agenda e nas prioridades educacionais da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB.

Constatamos que o Sama se coloca como um treinamento, uma estratégia para preparar as escolas, gestoras, professoras e alunos para aquilo que é cobrado nas avaliações nacionais (e internacionais). Mais do que isso, é uma forma de alterar e colonizar a subjetividade dos sujeitos, impondo, desde cedo, a lógica individualista e meritocrática da competição, comparação e ranqueamento. Da mesma forma, as professoras assimilam essa conduta, pois são encarregadas de transmitir essa racionalidade aos seus alunos. Isso é possível devido a uma série de instrumentos,

dentre eles, a Planilha Pedagógica entregue às professoras, para que alinhem seus planejamentos e foquem no que de fato “é preciso que os alunos dominem” ao longo do ano.

A pesquisa revelou que o Sama tem repercutido no trabalho das professoras que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de um processo de regulação, perda da autonomia, responsabilização, autorresponsabilização e intensificação do seu trabalho. Ainda assim, muitas professoras demonstram ter uma visão crítica, buscando, na medida do possível, resistir e construir uma prática autônoma e autêntica, relacionada com a realidade e necessidades dos estudantes.

Por meio do estudo, é possível compreendermos que o Sama também vem favorecendo a lógica empresarial/gerencial já existente no município, ampliando a atuação do setor privado na educação pública e abrindo um mercado importante e que tem sido aproveitado especialmente pela Fundação Lemann.

A lógica economicista e tecnicista, que amplia a separação entre quem formula e quem executa as atividades, reduz a educação a uma prática instrumental e faz com que os alunos sejam avaliados apenas mediante questões de múltipla escolha, reduzindo sua capacidade crítica e reflexiva acerca da realidade. Isso implica um reducionismo no papel das professoras, enquanto sujeitos ativos e que deveriam possuir a autoria do processo educacional, pois muitas tiram cópia e se utilizam de materiais prontos da internet, aplicando algo que não fora pensado por elas, algo que também se justifica objetivamente, devido à sobrecarga de trabalho que muitas delas assumem. Isso nos faz pensar nos estudos realizados por Apple (2003), quando destaca a lógica neoconservadora, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “autonomia permitida” para uma “autonomia regulamentada”, na medida em que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e “policiado”.

Assim, identificamos o predomínio de uma “autonomia imaginada” nas falas das entrevistadas, quando estas apontam dispor de autonomia para executar seu trabalho, porém tal autonomia está, na maioria das vezes, restrita a exercer aquilo que é prescrito por agentes externos à escola.

Mesmo as professoras que demonstram ter um posicionamento crítico e propositivo, não conseguem ficar “fora do jogo”, e um dos motivos é porque algumas delas são contratadas. E é nessa situação que dizem se sentirem apreensivas e invadidas, além de perceberem a desconfiança da Seduc/CG no que se refere ao trabalho delas.

Entendemos que ocorre uma espécie de perda da subjetividade ou da identidade profissional de algumas das docentes, pois muitas delas acabam aderindo à crença de que são responsáveis pelo lugar que ocupam na sociedade (portanto, também da degradação de suas condições de trabalho) e pelo desempenho dos estudantes indicado pelos dados, por isso se cobram por melhores resultados.

Essa tem sido uma estratégia que está em consonância com a racionalidade neoliberal, que tem como objetivo acabar com o princípio da coletividade, promovendo a lógica da competição, do individualismo e da concorrência.

Podemos afirmar que a BNCC, a Matriz de Referência do Sama e a avaliação do Saeb formam um “casamento perfeito” visando o maior controle ideológico das escolas e de seus profissionais, tentando restringir a autonomia dos mesmos, bem como as possibilidades de construir uma escola pública mais democrática e inclusiva.

Desse modo, concluímos que o Sama, como uma avaliação externa imposta pela Seduc/CG, objetiva determinar a educação, a escola e o trabalho docente, intensificando a lógica já vigente nas avaliações nacionais. Além de interferir no currículo, propõe práticas que objetivam treinar os alunos para que estes obtenham desempenho satisfatório no Saeb, sem considerar a diversidade e as especificidades de cada escola e de cada aluno. Se o ensino está baseado nessa perspectiva, logo o docente perde o controle do seu trabalho e passa a ser submetido às imposições do sistema, “obedecendo” e/ou “resistindo” à determinação de regras e conteúdos a serem validados.

Tal realidade desvaloriza e restringe os processos de ensino aprendizagem, ao induzir a padronização das formas de ensinar e daquilo que é entendido enquanto conhecimento válido. A lógica instaurada pode fazer com que as professoras se isolem, se individualizem e vivam em clima de competição, prejudicando sua autonomia e a essência do fazer educativo, que se constrói com base no trabalho coletivo.

Por fim, entendemos que é necessário repensarmos as políticas de avaliação externa em vigor e buscarmos alternativas efetivas, que respeitem a autonomia das escolas e das professoras, já que é evidente que estas não têm contribuído efetivamente para melhoria dos processos de ensino aprendizagem e sequer trazem benefícios ao trabalho docente.

Notas:

1. A escolha desse município para o estudo se deu pela facilidade de acesso a dados e pelo conhecimento prévio acerca da política educacional em Campina Grande/PB, também, por estudos já realizados na rede durante o período de formação.
2. A ênfase nesse recorte temporal – 2018 a 2019 – se deve a melhor sistematização de dados disponibilizados pela Seduc/CG e maior número de alunos do 5º ano que participaram da avaliação, tendo em vista que nos anos anteriores o Sama estava em fase de implementação, contemplado em teste piloto.
3. Percebemos o predomínio da lógica gerencial no setor público também quando o termo “gerente” tem sido usado para denominar o profissional responsável pela avaliação do Sama.
4. Entende-se por escore os resultados numéricos.
5. Utiliza-se o feminino genérico devido ao fato de que todas as entrevistadas são mulheres e também por reconhecer que as maiorias das profissionais que atuam na rede também o são.
6. Ainda no governo de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995).
7. A Prova Brasil, criada em 2005, é um instrumento censitário que objetiva avaliar habilidades de leitura (português) e de resolução de problemas (matemática) em abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de 20 alunos ou mais (WERLE, 2011).
8. O Inep também estabeleceu que o Ideb 6 seria a meta a ser alcançada até 2022, para que o Brasil chegasse ao patamar dos países ditos desenvolvidos.

9. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2007).
10. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) integra o Saeb e tem como objetivo avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas (INEP, 2013).
11. De acordo com a Seduc/CG, a coordenadora da Fundação Lemann não compõe o quadro de funcionários da Seduc. A citada “coordenadora”, de acordo com a secretaria, é uma funcionária do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) que realizou formações da Fundação Lemann em escolas da rede.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 328 p.
- BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.
- BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Relatório final**. Belo Horizonte: Game/UFMG Fundação Victor Civita, 2011.
- CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.050**, de 22 de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e dá outras providências. *Semanário Oficial*, nº 2.420. Campina Grande: Câmara Municipal, 2015.
- CAMPINA GRANDE. *Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama)*. Seduc, 2018.
- COSTA, Renally Vital; SILVA, Andréia Ferreira da. A implantação de políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino de Campina Grande e de João Pessoa no período de 2008 a 2014. **Anais...** Campina Grande: Pesquisa – PIBIC, 2016. Disponível em: <http://pesquisa.ufcg.edu.br/anais/2016/resumos/xiii-cicufcg-4100.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3288>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 416 p.
- DEMAILLY Lise. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: DEMAILLY Lise. (Ed.). **Évaluer les politiques éducatives**. Bruxelles: DeBoeck Université, 2001. p. 13-30.

- FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007. Caxambu/MG. Anais da ANPED... Caxambu: GT 5, ANPED, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-dimensao-normativa-pedagogica-e-educativa>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 256 p.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 376-390, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas (2013)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 out. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cartilha Saeb (2019)**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6734620. Acesso em: 09 out. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB): Plano Nacional de Educação em Movimento 7**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371>. Acesso em: 09 out. 2019.
- MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 96 p.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Campinas, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez./2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

Correspondência

Renally Vital da Costa: Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFCG, na linha de História, Política e Gestão Educacionais. Atualmente, membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (LEPPE) e professora na rede municipal de ensino de Lagoa Seca/PB.

E-mail: renallycostaufcg@gmail.com

Luciana Leandro da Silva: Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Mestrado em Educação pela Universidade de Granada – UGR e Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona – UAB. Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, junto ao Grupo de pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. Atualmente, coordenadora da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE) e do Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE). Atua como professora na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, lecionando no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFCG.

E-mail: luleandro@gmail.com

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.