



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO CASTRO PASTANA

**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO
TRABALHO DOCENTE:** regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da
Rede Pública de Ensino do município de Macapá/Amapá (2017-2025)

Macapá-AP
2025

MARIA DO SOCORRO CASTRO PASTANA

**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO
TRABALHO DOCENTE:** regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da
Rede Pública de Ensino do município de Macapá/Amapá (2017-2025)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos pré-requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Hack

Macapá
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- P291i Pastana, Maria do Socorro Castro.
Os impactos das avaliações externas e em larga escala no trabalho docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá/Amapá (2017-2025) / Maria do Socorro Castro Pastana. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
166 f.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientadora: Cássia Hack.
Coorientador: .
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Política Educacional. 2. Trabalho Docente. 3. Avaliação em larga escala, 4 Regulação do trabalho pedagógico. I. Hack, Cássia, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379

PASTANA, Maria do Socorro Castro. **Os impactos das avaliações externas e em larga escala no trabalho docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá/Amapá (2017-2025).** Orientadora: Cássia Hack. 2025. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.



ATA DA CENTÉSIMA QUINQUAGÉSIMA OITAVA APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Aos dezenove dias do mês de dezembro de 2025, às 14h30, no Bloco K, Sala 01, realizou-se a Centésima Quinquagésima Oitava Apresentação de Dissertação do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), com o texto intitulado **"OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá/Amapá (2017-2025)"** da mestranda **Maria do Socorro Castro Pastana**. A Banca Examinadora foi constituída pela Profa. Dra. Cássia Hack (Orientadora e Presidente), Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta (membro interno ao Programa) e Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (membro externo ao Programa). A Sessão foi realizada na seguinte sequência: I. Abertura da Sessão pela Presidente; II. Apresentação oral da Dissertação pela mestranda; III. Arguição dos avaliadores; IV. Respostas e comentários da mestranda; V. Reunião da Banca Examinadora para definição do conceito e lavratura da ata. Na finalização da Sessão, a Presidente fez suas considerações indicando que a Banca considerou a Dissertação:

☒ Aprovada, sem modificações;

☐ Aprovada, com modificações: _____

☐ Reprovada.

A Presidente ressaltou que no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar da presente data, o(a) mestrando(a) aprovado(a) deverá protocolar na Secretaria do PPGED a versão final da Dissertação, observando o estabelecido nos parágrafos 3º e 4º do Art. 46 e no Art. 48 do Regimento Interno do PPGED. Em seguida, finalizando os trabalhos leu a presente Ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela mestranda, declarando encerrados os trabalhos às 17h.

Macapá, 19 de dezembro de 2025.

Cássia Hack

Profa. Dra. Cássia Hack
Orientadora e Presidente

Ilma de Andrade Barleta

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Membro Titular Interno ao Programa



Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Membro Titular Externo ao Programa

Maria do Socorro B. Pastana

Maria do Socorro Castro Pastana
Mestranda

Dedico este estudo a VIDA e a SAUDADE:

A vida dos meus amores Isabella e Hilário que caminharam comigo durante todo esse processo.

A saudade das Marias: Maria Amélia, avó materna, Maria Nadir, minha mãe e Maria de Fátima, minha professora da primeira série, mulheres responsáveis por estar aqui e agora (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Chegada à etapa final da caminhada, é difícil encontrar palavras para agradecer ao mutirão que se uniu a mim e, que algumas vezes, nem souberam que estavam fazendo parte deste estudo.

Minha gratidão a essência sobrenatural na qual acredito, nela exala amor, cuidado e compaixão.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Cássia Hack, por ter acreditado na proposta de pesquisa, a levarei comigo sempre, seja de forma presencial ou a distância.

Agradeço a familiares, irmãs e irmão, amigas e colegas, mas especialmente, minha afilhada Valentina por deixar tudo mais acelerado e alegre e a minha irmã Núbia Caroline, por seu brilho nos olhos, a cada conquista minha.

Agradeço aos professores do PPGED, quanta maravilhosa incerteza me deixaram.

Agradeço as professoras Dra. Ilma Barleta, Dra. Antonia Andrade, Dra. Maria da Conceição Costa, Dra. Arlete de Camargo e Dra. Adriana Penna, por aceitarem o convite para composição da banca examinadora. Vocês me sustentaram nessa trajetória, as suas orientações foram as luzes no caminho.

Agradeço a técnica Idanilde, por nunca medir esforços para atender aos nossos pedidos.

Agradeço as “Mulheres das Políticas”, pelos momentos de descontração, sorrisos e muita alegria, também aqui deixo presente, nossos colegas de Políticas Educacionais e da Cultura e Diversidade.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação do município de Macapá, na pessoa da profa. Dra. Leyse Monick, que por muitas vezes, esteve sensível as atividades do mestrado.

Agradeço as professoras e professores das Escolas Municipais Professora Guita e Ana Maria Ramos, que foram as inspirações para esse estudo.

Agradeço aos meus colegas da Divisão de Educação Especial, grandes incentivadores.

Agradeço aos diretores que assinaram o termo de anuência, permitindo as entrevistas no espaço escolar.

Agradeço imensamente aos quatorze professores e professoras, aos dois sindicatos e um coletivo que se dispuseram a participar deste estudo. MUITO OBRIGADA!

“Sem uma compreensão radical do modo de produção, ou seja, das leis gerais que regem o capital, sem compreensão do que é o Estado burguês e do que é necessário para superar esta forma de organização do poder político e, sem os devidos enfrentamentos na luta de classes, não será superado o que hoje coloca em risco, não somente a saúde, em seu sentido amplo e restrito, de cada um e da sociedade, mas, a própria vida no planeta Terra”.

(Hack, 2017, p. 92)

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na linha de Políticas Educacionais, analisa os impactos das avaliações externas e em larga escala na regulação do trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Macapá-Amapá, no período de 2017 a 2025. O estudo tem como objeto o trabalho docente, tomando como eixo de análise as avaliações externas e em larga escala e suas implicações na **regulação do trabalho pedagógico** no âmbito das políticas orientadas pelo **gerencialismo**, pelos mecanismos de **responsabilização** e pelos processos de controle que incidem sobre as práticas docentes. Do ponto de vista teórico-metodológico, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético-MHD, utilizando as categorias de **totalidade, contradição e práxis**. O MHD articula revisão bibliográfica, estado de conhecimento (Morosine e Fernandes, 2014), análise documental (Fávero e Centenaro, 2019) e análise de conteúdo (Bardin, 2011), integrando técnicas de entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal, representantes sindicais e de coletivo. A revisão integrativa abrangeu bases como BDTD, CAPES e SciELO, mapeando produções que discutem políticas educacionais, avaliação externa e em larga escala e trabalho docente. O referencial teórico-metodológico sustenta-se em autores como Marx e Engels (2001, 2022), Dardot e Laval (2018), Evangelista (2013,2025), Freitas (2004, 2018), Frigotto (2015,2019), Azevedo (2001, 2016), Afonso (2007, 2013), Paludo (2019), Oliveira (2013, 2019), Gamboa (2014), Kuenzer (2005), Kosik (1969), Mészáros (2008), Netto (2011), Ramos (2010), Saviani (1994, 2000, 2005, 2012, 2013), Orso (2024), Santomé ((2001) e Shiroma (2005, 2007, 2014). Os resultados indicam que as avaliações externas, inseridas no modelo gerencial de Estado, promovem reconfigurações profundas na organização do trabalho pedagógico, produzindo impactos que se expressam na intensificação das tarefas, na redução da autonomia docente, na reorganização curricular e no fortalecimento de mecanismos de responsabilização. Conclui-se que tais políticas, ao reforçarem a lógica produtivista e performativa, incidem diretamente sobre o sentido formativo do trabalho docente, demandando análises críticas que recolocam em debate a valorização da escola pública e a defesa de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Palavras-chave: política educacional; trabalho docente; avaliação em larga escala; regulação do trabalho pedagógico.

RESUMEN

Este estudio, desarrollado en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amapá (PPGED/UNIFAP), en la línea de Políticas Educativas, analiza los impactos de las evaluaciones externas y a gran escala en la regulación del trabajo pedagógico de los docentes de los 2.º años de la Educación Primaria de la red pública municipal de Macapá, Amapá, en el período de 2017 a 2025. El estudio tiene como objeto el trabajo docente, tomando como eje de análisis las evaluaciones externas y a gran escala y sus implicaciones en la regulación del trabajo pedagógico en el marco de políticas orientadas por el gerencialismo, los mecanismos de responsabilización y los procesos de control que inciden sobre las prácticas docentes. Desde el punto de vista teórico-metodológico, se fundamenta en el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), utilizando las categorías de totalidad, contradicción y praxis. El MHD articula revisión bibliográfica, estado del conocimiento (Morosini y Fernandes, 2014), análisis documental (Fávero y Centenaro, 2019) y análisis de contenido (Bardin, 2011), integrando técnicas de entrevistas semiestructuradas con docentes de la red municipal, representantes sindicales y de colectivos. La revisión integrativa abarcó bases como BDTD, CAPES y SciELO, mapeando producciones que discuten políticas educativas, evaluación externa y a gran escala y trabajo docente. El marco teórico-metodológico se sustenta en autores como Marx y Engels (2001, 2022), Dardot y Laval (2018), Evangelista (2013, 2025), Freitas (2004, 2018), Frigotto (2015, 2019), Azevedo (2001, 2016), Afonso (2007, 2013), Paludo (2019), Oliveira (2013, 2019), Gamboa (2014), Kuenzer (2005), Kosik (1969), Mészáros (2008), Netto (2011), Ramos (2010), Saviani (1994, 2000, 2005, 2012, 2013), Orso (2024), Santomé (2001) y Shiroma (2005, 2007, 2014). Los resultados indican que las evaluaciones externas, insertas en el modelo gerencial del Estado, promueven profundas reconfiguraciones en la organización del trabajo pedagógico, produciendo impactos que se expresan en la intensificación de las tareas, la reducción de la autonomía docente, la reorganización curricular y el fortalecimiento de mecanismos de responsabilización. Se concluye que tales políticas, al reforzar la lógica productivista y performativa, inciden directamente en el sentido formativo del trabajo docente, demandando análisis críticos que reabran el debate sobre la valorización de la escuela pública y la defensa de prácticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Palabras clave: política educativa; trabajo docente; evaluación a gran escala; regulación del trabajo pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento do MHD	57
Figura 2 – Ações iniciais da SEMED voltadas à reorganização curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos em Macapá (2007)	62
Figura 3 – Divulgação da premiação nacional da EMEF Profa. Guita pelo desempenho na Prova Brasil, marco da expansão das avaliações externas na rede municipal (2007)	62
Figura 4 – Mapa do Estado do Amapá-AP	66
Figura 5 – Vista da cidade de Macapá-AP	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do estado do conhecimento	41
Quadro 2 – Levantamento final das pesquisas	42
Quadro 3 – Principais marcos nacionais da educação brasileira (1940–2025)	58
Quadro 4 – Síntese dos marcos históricos da educação em Macapá (1943–2024)	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama das Matrículas da Educação Básica no Município de Macapá – Evolução 2014 - 2024	69
Gráfico 2 – Número de professores da Rede Municipal de Macapá, 2014–2024).....	71
Gráfico 3 – Distribuição percentual dos professores entrevistados.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AELE	Avaliação Externa em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AP	Estado do Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C1	Representante de Coletivo
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CMEM	Conselho Municipal de Educação de Macapá
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCMEM	Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Macapá
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação básica
E1 A E7	Identificação das Escolas Participantes
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPR	Gestão por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAP	Programa de Aprendizagem do Amapá
PCCS	Plano de Cargos, Carreira e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programme for International Student Assessment
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação de Macapá
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RCM	Referencial Curricular do Município de Macapá
S1 E S2	Representantes de Sindicatos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SISPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá
SMAEF	Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPFE	Programa São Paulo Faz Escola
UF	Unidade Federativa
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O ESTADO NEOLIBERAL E SUA REESTRUTURAÇÃO NO MODELO GERENCIAL	28
2.1	A Reforma Brasileira dos anos de 1990 e a Consolidação do Estado Avaliador	29
2.2	A Pedagogia das Competências como Tecnologia de Regulação do Trabalho Docente	33
2.3	A Pedagogia Histórico-Crítica como Contraponto Teórico-Político	36
3	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
3.1	A Maravilhosa Incerteza: a Dialética no Processo de Pesquisa	55
3.2	O trabalho de Campo	65
3.3	Técnicas da Pesquisa	75
4	REBATIMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE	81
4.1	As Vozes dos Professores da rede de ensino do município de Macapá.....	82
4.2	As Contradições das Avaliações Externas na Organização do Trabalho Pedagógico	127
4.3	É Possível Pensar outra Práxis? A pedagogia Histórico-Crítica como Horizonte Contra-Hegemônico	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A: TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR.....	159
	APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	160
	APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	162
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSORES.....	164
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA/REPRESENTANTES DE SINDICATOS E COLETIVOS	166

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes da introdução deste estudo, considerei conveniente relatar meu processo de formação acadêmica e profissional, especialmente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Trata-se também de um momento oportuno para expressar o orgulho que carrego por ter estudado e realizado pesquisas em uma universidade pública.

Para isso, faço um breve retorno ao ano de 1989, quando estava recém-formada no curso de Magistério Normal e iniciei minha carreira docente em uma escola particular. Ainda muito jovem, era frequentemente chamada de “tia” pelas crianças — denominação à qual me acostumei, acreditando estar revestida de um carinho fraternal.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da UNIFAP, deparei-me com um novo mundo. Quanta coisa reaprendi! Uma delas foi justamente a concepção em torno da “tia” na educação. Até hoje guardo com carinho a obra que me trouxe essa reflexão:

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos — mesmo que amar, só, não baste — e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que, sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido — o de tia recusar ser tia (Freire, 1995, p. 26).

Aprecio imensamente essa obra, pois conhecê-la foi possível apenas após o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia. Fui integrante da primeira turma, entre 1991 e 1995. Nesse período, enfrentamos greves e paralisações que estenderam o curso para cinco anos. Já era professora da educação básica nos anos iniciais, mas estar na universidade federal representava um orgulho imenso — eu era a primeira das irmãs a iniciar uma formação universitária. Essa reflexão simboliza as tensões entre a afetividade e o trabalho docente.

Recordo-me de ter prestado vestibular para a Universidade Federal do Pará (UFPA), mas não obtive êxito na segunda etapa do processo seletivo. A experiência acadêmica na UNIFAP foi, para mim, um êxtase, embora permeada de desafios. Os espaços acadêmicos eram precários, e não havia estrutura mínima adequada para o início de uma universidade pública. As condições eram tão insalubres que precisávamos levar repelentes para afastar os insetos e acendê-los durante as aulas. O transporte urbano era insuficiente, os caminhos de acesso não eram asfaltados, e enfrentei até um acidente de ônibus. Ainda assim, permanecia

feliz com aquela oportunidade, pois sabia que, sem ela, permaneceria na mesma condição — minha família não teria recursos para me sustentar fora do Estado do Amapá.

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, diante da carência de professores com formação superior no Estado, outras oportunidades surgiram, e segui entrelaçada à carreira docente, agora graduada e não mais apenas com o Magistério Normal.

Foi na imersão desse universo — em que compreendi por que não sou “tia” — que atuei com turmas desde a educação infantil até o ensino superior. Como continuidade desse processo, exerço, desde o ano 2000, a função de coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Macapá, trabalhando com professores do ensino fundamental dos anos iniciais.

Nessa trajetória profissional, além de professora da educação básica e do ensino superior, atuei como formadora e coordenadora do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA, 1993–1995), formadora do Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP, 2016–2018), gestora escolar municipal (2004–2006), coordenadora pedagógica municipal do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem, 2007–2009).

Essa vivência me levou a atuar em diversas frentes da profissão docente — sala de aula, gestão, formação e coordenação —, possibilitando múltiplas perspectivas sobre o funcionamento do trabalho educativo. Com o tempo, percebi que algo não ia bem, especialmente com o avanço dos processos de avaliação externa e em larga escala (AELE), ampliados para os sistemas estaduais e municipais.

Em uma escola municipal onde atuei como coordenadora pedagógica por treze anos, desde agosto de 2009, fui informada, logo na chegada, de que a instituição havia recebido um prêmio nacional devido ao seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ligado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No decorrer deste estudo, abordaremos com maior profundidade esses sistemas e indicadores.

Essa realidade marcou meus primeiros contatos com a necessidade de “preparar” as crianças para as avaliações externas e em larga escala, realizadas em anos ímpares. Em 2019, ocorreu a primeira avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP), envolvendo turmas do 2º ano do ensino fundamental. Em regime de colaboração com os dezesseis municípios, o Estado do Amapá implementou seu sistema de avaliação, alinhado ao modelo nacional.

Essa mudança na rotina pedagógica provocou uma ruptura significativa na estrutura de trabalho dos professores. O calendário anual, enviado pela Secretaria Municipal de Educação

(SEMED), passou a incluir as datas dessas avaliações, e, gradualmente, elas passaram a abranger todos os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante das queixas e reclamações dos professores, surgiu meu interesse em estudar as avaliações externas e em larga escala e seus impactos no trabalho docente, buscando compreender seu contexto histórico e o acréscimo de novas demandas laborais. A realidade vivida na educação forneceu, portanto, as condições empíricas para esta pesquisa, que analisa as políticas públicas e seus desdobramentos. O que se observa é o quanto essa política educacional tem promovido padronização, intensificação e responsabilização no trabalho dos professores.

Como afirma hooks (2019, p. 252), “se não estamos engajados no presente, ficamos presos ao passado, às informações e conhecimentos que já possuímos, e não temos a oportunidade de apropriação do movimento histórico no presente vivido.” Diante desse panorama, chego ao ano de 2023 como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na linha de Políticas Educacionais, na UNIFAP.

A universidade, “[...] ainda continua ameaçada de constituir-se casa de cristal para abrigar pretensos grupos de excelência alienados, sem o compromisso de problematizar a realidade social, a fim de nela intervir para modificá-la” (Salomon, 2006, prólogo XVII).

Apesar dos reveses impostos pelo domínio hegemônico burguês à educação, sinto orgulho por fazer parte de uma universidade pública, gratuita e laica, onde coletivos lutam para garantir qualidade. Julguei importante esse relato para elevar aos leitores deste estudo o significado de resistir, persistir e nunca desistir de agir, para que as universidades públicas continuem vivas. Essa trajetória, marcada pela resistência e pela busca de sentido na educação pública, constitui o território histórico e subjetivo a partir do qual emergiu o objeto de pesquisa desta dissertação.

A seguir, apresento a Introdução desta dissertação, na qual delimito o objeto, os fundamentos teóricos e metodológicos e o problema de pesquisa que orienta este estudo.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa *Políticas Educacionais*, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). O estudo tem como objeto o **trabalho docente**, tomando como eixo de análise as **avaliações externas e em larga escala (AELE)** e suas implicações na **regulação do trabalho pedagógico**. Nessa perspectiva, busca-se compreender de que maneira as avaliações externas e em larga escala, implementadas entre 2017 e 2025, têm **regulado e condicionado** o trabalho pedagógico dos **professores dos 2º anos da rede pública de ensino do município de Macapá (AP)**.

Na perspectiva marxiana, a sociedade se transforma pela ação concreta dos homens sobre a realidade, por meio do trabalho. Marx e Engels (2022) explicam que as ideias capazes de transformar uma sociedade não surgem de maneira espontânea ou estão desvinculadas das condições materiais, mas aparecem no interior da própria sociedade que começa a se desagregar. Os fundamentos sociais e econômicos da velha ordem se enfraquecem, dando origem a uma nova forma de organização social, e, nesse processo, as antigas concepções e valores se desconstroem juntamente com as condições de vida que as sustentavam. Essa compreensão dialética indica que as condições materiais de existência moldam as ideias dominantes de cada época, uma vez que “os indivíduos que constituem a classe dominante [...] são produtores de ideias que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época” (Marx; Engels, 2001, p. 48-49). Assim, o trabalho aparece como categoria fundante da vida social, constituindo-se em ato intencional e consciente de transformação da natureza e de si mesmo. Nessa direção, Saviani (2000, p. 15) compreende que o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada com finalidades, e que, enquanto trabalho educativo, consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Com base nessa concepção ontológica, o **trabalho docente** configura-se como uma forma particular de trabalho social e educativo, realizado no interior de instituições escolares e atravessado por determinações históricas, culturais, políticas e econômicas. De acordo com o Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente (Oliveira, 2010), trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo — professores, coordenadores, supervisores, diretores, entre outros — quanto as atividades e relações pedagógicas presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. O

trabalho docente, portanto, não se restringe ao ensino formal, mas envolve cuidado, atenção e múltiplas tarefas que compõem o processo educativo, sendo constantemente redefinido pelas políticas e pelas condições de organização do trabalho na escola. Nessa perspectiva, compreender o trabalho docente implica analisá-lo como prática social e histórica, marcada pelas contradições entre autonomia e controle, liberdade e regulação — tensões que se intensificam no contexto contemporâneo das políticas de avaliação em larga escala.

De acordo com Ferreira (2010), o **trabalho pedagógico** compreende toda ação intencionalmente planejada e sustentada em fundamentos teórico-metodológicos voltados à produção de conhecimento e à formação humana, o que o torna uma atividade necessariamente política, social e histórica. Por estar imerso nas relações de poder e nas determinações da sociedade capitalista, o trabalho pedagógico não é neutro, pois expressa projetos de sociedade e modos de compreender a educação. Nesse sentido, as **avaliações externas e em larga escala**, ao se constituírem como instrumentos de mensuração e controle do desempenho escolar, interferem diretamente na organização e na intencionalidade do trabalho pedagógico, orientando-o segundo parâmetros técnicos e produtivistas que tendem a subordinar o planejamento, o ensino e a avaliação à lógica dos resultados. Assim, a política de avaliação, ao se infiltrar nas práticas escolares como mecanismo de responsabilização, padronização e comparação, atua como instância de regulação do trabalho pedagógico, condicionando as escolhas didáticas e a autonomia docente, e redimensionando o sentido formativo e social da atividade educativa (Ferreira, 2010).

Ao compreender o **trabalho pedagógico** como uma dimensão do **trabalho docente**, é possível identificar que os efeitos das **avaliações externas e em larga escala** não se limitam à mensuração dos resultados escolares, mas atingem o próprio núcleo da atividade profissional do professor. Como destaca Oliveira (2010), o trabalho docente abrange um conjunto complexo de atividades, relações e responsabilidades que ultrapassam a sala de aula, incorporando o planejamento, o cuidado, a gestão e a participação na vida escolar. Nesse contexto, as políticas de avaliação passam a **regular o trabalho docente em sua totalidade**, redefinindo suas finalidades e interferindo na autonomia e nas formas de organização da prática pedagógica. Assim, a regulação do trabalho pedagógico, ao submeter o planejamento e a ação educativa aos indicadores de desempenho, **reconfigura o sentido do trabalho docente**, impondo-lhe metas, comparações e padrões externos que alteram sua natureza formativa e coletiva (Oliveira, 2010; Ferreira, 2010).

Antes de compreender o percurso histórico das avaliações externas, é necessário explicitar sua concepção. As avaliações externas e em larga escala constituem mecanismos elaborados, aplicados e analisados fora da escola, orientados por matrizes padronizadas e por descritores previamente definidos. Seu caráter “em larga escala” decorre da abrangência – envolvendo redes inteiras de ensino – e da possibilidade de comparabilidade entre escolas, turmas e sistemas, enquanto a padronização assegura a codificação dos resultados e sua conversão em indicadores de desempenho. Como observa Solano (2019), tais avaliações combinam simultaneamente exterioridade, amplitude e padronização, conformando um dispositivo técnico que pretende aferir a “qualidade” do ensino de forma objetiva e neutra. Ao se institucionalizarem como instrumentos centrais das políticas educacionais, essas avaliações passam a orientar práticas escolares, reorganizar tempos e conteúdos e estabelecer parâmetros de *accountability* que incidem diretamente sobre o trabalho pedagógico e sobre a autonomia docente, preparando o terreno para a racionalidade política que, no final do século XX, consolidará seu marco histórico.

Como argumentam Dardot e Laval (2018), o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma *razão do mundo* que redefine o papel do Estado e reorganiza as práticas sociais a partir da concorrência, do desempenho e da responsabilização individual. No campo educacional, essa racionalidade se expressa pela incorporação de mecanismos gerenciais que deslocam o foco da garantia do direito à educação para a produção de resultados mensuráveis, convertendo escolas e professores em unidades de desempenho. É nesse contexto que se difunde a lógica da *accountability*, compreendida, conforme Freitas (2018), como um dispositivo que responsabiliza docentes e gestores pelos resultados dos testes, reforçando práticas de controle, competição e vigilância sobre o trabalho pedagógico. Esse conjunto de princípios abre caminho para a institucionalização da **Nova Gestão Pública (NGP)**, cujo eixo central consiste em adaptar a administração pública aos modelos empresariais, utilizando metas, indicadores, padronização e avaliação como mecanismos de direção e controle. Assim, a emergência das avaliações externas em larga escala não pode ser entendida como uma demanda técnica, mas como expressão de um projeto político mais amplo que redefine recursos e condições para o monitoramento e regulação dos resultados.

Para Tolentino-Neto (2023, p.23-40), a emergência das avaliações externas em larga escala, insere-se no contexto da consolidação de uma nova racionalidade política e econômica orientada pelos princípios do **neoliberalismo** e da **Nova Gestão Pública (NGP)**. Essa

racionalidade promoveu uma reconfiguração do papel do Estado, que passou de provedor direto de serviços sociais a regulador e avaliador de resultados, redefinindo as formas de controle sobre as políticas públicas e, particularmente, sobre a educação.

O desenvolvimento das políticas públicas de educação com grande ênfase nos sistemas de avaliação, principalmente a avaliação de desempenho dos alunos como critério de avaliação das escolas e docentes, além de introduzir fatores de mercado no sistema educativo por meio da criação de rankings de escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para a alocação diferenciada de recursos, traz em seu bojo um alto grau de responsabilização dos professores pelos resultados alcançados nos sistemas escolares (Hypolito e Jorge, 2020, p. 15).

No plano mais concreto, compreender o conceito de políticas públicas significa reconhecer que sua formulação está atravessada por relações de poder, tendo o Estado — especialmente o aparato governamental — como principal instância de referência. Além disso, tais políticas são constantemente produzidas, modificadas ou extintas em consonância com a memória histórica e social do contexto em que se inserem. Isso revela que as políticas públicas mantêm vínculo direto com as representações que uma sociedade constrói sobre si mesma (Azevedo, 2001, p. 5-6). Desse modo, não são neutras, simbolizam projetos de sociedade e de Estado em permanente disputa.

No cenário das políticas públicas, com referências as AELES, Organismos Multilaterais- OM, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) instituíram programas internacionais de mensuração da aprendizagem, entre os quais se destaca o *Programme for International Student Assessment* – PISA (2000), que se tornou referência mundial na definição de parâmetros de qualidade e eficiência educacional (OCDE, 2001) ¹. Como apontam Hypolito e Jorge (2020), tais dispositivos de avaliação traduzem a lógica gerencial da produtividade e da competição, expressando a centralidade dos indicadores e da performatividade como critérios de sucesso escolar. Freitas (2018), por sua vez, destaca que a ênfase na eficácia e na responsabilização *accountability* desloca o sentido da educação de um direito social para um produto mensurável, submetendo o trabalho docente à racionalidade do desempenho e à lógica do mercado.

¹ Os organismos multilaterais têm atuado como agentes catalisadores de demandas de diferentes países em torno da construção de consensos que possam se expressar na forma de políticas públicas para uma dada região (DIAS, 2013). Há uma forte influência da agenda desses organismos não só no processo de produção de políticas, mas também [...] para efetivação dessas políticas (Soares, 2023, p. 174-175).

No Brasil, o processo de institucionalização das avaliações externas acompanha as reformas educacionais, iniciadas na década de 1990, quando o Estado adota o modelo de gestão inspirado na NGP. No governo Fernando Collor de Mello (1990–1992), as primeiras medidas (Plano Collor) de ajuste fiscal e abertura econômica criaram as bases para a adoção de políticas de eficiência administrativa (Brasil, 1990). Entretanto, Oliveira (2019) observa que apesar de tentativas anteriores, a reforma do Estado, de fato, iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), criando o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Dessa forma, a NGP foi incorporada em nosso país como referência em eficiência, racionalização da gestão pública através dos modelos empresariais. Essa racionalidade se expressa na difusão de discursos sobre competências e habilidades — tal como formulado por Perrenoud (2000) — que, embora apresentem aparência pedagógica inovadora, reforçam a adaptação do trabalho docente às exigências produtivas do mercado e à lógica gerencial que permeia as políticas de avaliação e controle. É necessário asseverar que,

O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos às organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social (Shiroma e Evangelista, 2014, p. 23).

Vejamos, durante o governo FHC, a agenda neoliberal consolidou-se com a criação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, articulados ao discurso de qualidade e competitividade. O SAEB é um meio “avaliador em larga escala que fornece os coeficientes para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB” (Sherer, 2021). Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (BRASIL, 2023), o SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos (testes cognitivos e questionários) aplicados a estudantes, professores, diretores escolares e gestores das redes de ensino. O Saeb é realizado a cada dois anos pelo Inep, desde 1990, em escolas públicas e particulares (por amostragem) de todo o Brasil. A avaliação produz indicadores educacionais para o Brasil, por regiões, unidades da Federação, municípios e escolas, avaliando a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais. Em sua configuração

atual, o Saeb contempla a educação infantil, o 2º, o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e a 3ª e a 4ª séries do ensino médio (tradicional e integrado).

O governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010–2022) manteve e ampliou esse aparato avaliativo, agora sob a justificativa da equidade e da inclusão social, introduzindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como mecanismo de responsabilização e comparação entre escolas e redes. Para Sherer (2021), é um indicativo “que traça metas de qualidade educacional nacional por meio de escores de aprovação e de avaliações em larga escala”. De acordo com o INEP, o IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no SAEB. O IDEB agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Como analisam Hypolito e Jorge (2020), esse percurso revela a consolidação de uma cultura avaliativa de caráter gerencial, que redefine as práticas pedagógicas e intensifica as formas de regulação do trabalho docente, subordinando-as às metas e aos resultados de desempenho escolar.

As avaliações configuram-se como um importante instrumento de regulação sobre o trabalho docente, uma vez que responsabilizam os professores pelo desempenho dos alunos. Lessard (2006) comunga da mesma visão e chama a atenção para um modelo de regulação na educação de caráter econômico-burocrático. Este modelo, segundo o autor, relaciona-se com a exigência de resultados no campo das políticas educacionais, é operacionalizado por meio de indicadores quantitativos e de acompanhamento do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas e até mesmo dos sistemas educacionais locais e nacionais. O modelo, conforme destaca Lessard, associa, de diversas maneiras, a alocação de recursos aos resultados alcançados, por meio de metas de desempenho a serem atingidas, o que tem repercussão direta sobre os docentes (Hypolito e Jorge, 2020, p. 15).

Desse modo, as avaliações externas assumem um papel central nos mecanismos de regulação educacional, pois, ao medir o desempenho dos estudantes, acabam por atribuir aos professores a responsabilidade direta pelos resultados obtidos, reforçando a centralidade do alcance de indicadores e metas de rendimento. O sucesso escolar passa a ser mensurado por esses parâmetros, e o trabalho pedagógico é subsumido a tal lógica, condicionado por critérios de produtividade, eficiência e desempenho. Como desdobramento dessas políticas de caráter político-hegemônico, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017),

documento que expressa a adequação da educação brasileira às orientações dos organismos multilaterais, os quais estabelecem diretrizes globais para a educação, sobretudo dirigidas aos países em desenvolvimento. Trata-se de uma política subordinada às estruturas internacionais de inspiração neoliberal, refletindo uma concepção de sociedade fundada nos princípios do livre mercado, na qual a educação é concebida como instrumento de competitividade e ajustamento econômico (Freitas, 2018). Compreender essas orientações implica reconhecer que elas respondem às exigências do capitalismo global e incidem diretamente sobre as escolas públicas, especialmente aquelas situadas em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

O movimento de padronização e regulação da educação brasileira não surge de forma isolada, mas se inscreve em um processo histórico que remonta à Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A partir dessa conferência, difundiram-se as bases de uma agenda global que articulava educação, desenvolvimento econômico e combate à pobreza, mas sob uma lógica de eficiência, mensuração e responsabilização, preparando o terreno para a consolidação das avaliações externas em larga escala (AELE).

Talvez pudéssemos considerar como marco dessa mudança, pelo menos para os países da América Latina, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Promovida por um conjunto de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) e envolvendo diversos chefes de Estado, essa Conferência procurou instaurar um novo paradigma para a agenda educativa global, com vistas a responder às exigências de maior diversidade, com o lema “Educação para a equidade social” (Oliveira, 2019, p. 272).

A BNCC, homologada em 2017 (Ensino Infantil e Ensino Fundamental), representa o ponto de convergência dessa política, funcionando como o elemento que faltava para consolidar a engrenagem da padronização curricular, da eficiência gerencial e da certificação da “**qualidade**” segundo critérios de desempenho. A BNCC reafirma a subordinação da educação às exigências produtivas e competitivas do capitalismo global. Assim, compreender tais orientações exige reconhecer que elas impactam diretamente as escolas públicas, nas quais o acesso à matrícula não garante a permanência, nem a valorização dos saberes locais e regionais. Diante desse cenário, é necessário afirmar que a noção de qualidade assumida neste estudo distancia-se da concepção técnica, performativa e gerencial difundida pelos

organismos multilaterais. Aproxima-se, ao contrário, da perspectiva de qualidade social da educação, conforme discutida pelas autoras Azevedo e Aguiar (2016), que compreendem a qualidade como direito social e processo de formação humana, articulando dimensões pedagógicas, culturais, socioeconômicas e profissionais. Trata-se de uma concepção socialmente referenciada, que considera as condições concretas de vida, trabalho e aprendizagem, a valorização docente e a gestão democrática, recusando a redução da educação a indicadores de desempenho e metas padronizadas. Essa conjuntura amplia os desafios para a pesquisa em educação, pois, como assinala Souza (2016), em relação as políticas educacionais, no sentido de compreendê-las, sobre como se constitui as agendas políticas, seus atravessamentos, resultados e efeitos, de modo a revelar as formas pelas quais o Estado atua diante das demandas educacionais, das pressões do capital, e às disputas pelo poder.

Quando conseguimos conhecer melhor as políticas educacionais temos condições de entender melhor o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele, isto é, o que significa o Estado como sujeito e, ao mesmo tempo, como arena de disputa da política. Compreendendo melhor sobre o Estado e aquelas interfaces, torna-se possível conhecer melhor o direito, e mesmo antes as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados (Souza, 2016, p. 86).

É nesse contexto que a relevância desta pesquisa se manifesta em duas dimensões complementares, além do pessoal, expressa nas considerações iniciais – a social e acadêmica. No âmbito social, o estudo busca contribuir para o debate público sobre as políticas de avaliação e seus impactos no trabalho docente e nas regulações do trabalho dos professores da rede pública de ensino, especialmente no contexto amazônico, historicamente marcado por desigualdades estruturais e desafios socioeconômicos. Ao analisar o modo como as avaliações externas e em larga escala interferem nas práticas pedagógicas, a pesquisa pretende oferecer subsídios críticos à formulação de políticas educacionais que considerem as especificidades regionais e a valorização do trabalho docente como elemento central da qualidade social da educação. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa se insere no campo das **Políticas Educacionais**, dialogando com os estudos sobre **trabalho docente**, **avaliação educacional** e **regulação do trabalho pedagógico**, articulando referenciais teóricos da **Pedagogia Histórico-Crítica** com análises contemporâneas sobre o avanço do modelo gerencial na educação. Assim, a pesquisa propõe uma leitura crítica sobre a reconfiguração do papel do professor frente às políticas de padronização e controle, reforçando a importância de uma

pedagogia que resista às lógicas de mercado e reafirme a função social emancipadora da escola pública.

Diante do processo histórico de consolidação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, intensificado a partir dos anos 1990 e reformado nos governos subsequentes — de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro —, observa-se uma ampliação significativa dos mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. As avaliações externas passaram a orientar não apenas o currículo e a gestão escolar, mas também o modo como o professor planeja, ensina e avalia. A **Lei nº 2.448, de 2 de dezembro de 2019**, promulgada pelo Governo do Estado do Amapá, cria o **Regime de Colaboração da Educação – Colabora Amapá Educação**, como instrumento de articulação entre o Estado e os municípios para o fortalecimento da educação básica. O texto legal insere-se em um contexto nacional de reformas educacionais orientadas pela BNCC e pela agenda de responsabilização docente, reproduzindo a lógica de eficiência e mensuração de resultados, típica das políticas de avaliação em larga escala. Nesse contexto, a questão que orienta esta pesquisa é: **como as avaliações externas e em larga escala, implementadas entre 2017 e 2025, têm regulado e condicionado o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos da rede pública municipal de Macapá?**

Nesse panorama, o **objetivo geral** busca analisar de que maneira as avaliações externas e em larga escala, implementadas entre 2017 e 2025, têm regulado e condicionado o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos da rede pública municipal de Macapá (AP).

Como **objetivos específicos**, intencionamos: contextualizar o processo histórico de implementação das políticas de avaliação externa e em larga escala, destacando sua relação com as políticas da nova gestão pública na regulação do trabalho docente; analisar os impactos das políticas avaliativas na organização do trabalho pedagógico e nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente dos professores dos 2º anos do ensino fundamental na rede pública municipal de Macapá; Refletir criticamente sobre as contradições entre o discurso da qualidade e a realidade concreta das escolas públicas, considerando as implicações sociais, humanas e profissionais que decorrem da regulação do trabalho docente pelas avaliações externas.

Por fim, esta introdução procurou situar o problema que orienta o estudo: a regulação do trabalho pedagógico produzida pelas avaliações externas e em larga escala, e seus efeitos sobre o trabalho docente nos 2º anos da rede pública municipal de Macapá. Ao delimitar esse objeto, ressaltamos que compreender o trabalho docente sob condições de regulação crescente

é fundamental para analisar as transformações que atravessam a prática pedagógica, a autonomia profissional e o sentido formativo da escola pública. Tais questões assumem particular importância no contexto amazônico, onde as desigualdades estruturais tornam ainda mais evidentes as tensões entre políticas de responsabilização e a realidade concreta das escolas. Essas formulações evidenciam a importância do arcabouço teórico que sustenta a compreensão crítica do Estado e de suas transformações no capitalismo contemporâneo. A partir desse referencial, torna-se possível analisar como tais concepções orientam a reestruturação gerencial que incide diretamente sobre as políticas educacionais e sobre a regulação do trabalho pedagógico.

Para desenvolver essa análise, a presente dissertação está organizada em três seções centrais, além da introdução e das considerações finais. **Seção 1- Introdução**, apresenta os elementos centrais do estudo (Tema, problema, objetivos geral e específicos). Na **Seção 2-** apresenta o marco teórico-político que sustenta o estudo, discutindo a reestruturação do Estado no modelo gerencial, a reforma educacional brasileira dos anos de 1990, a pedagogia das competências como tecnologia de regulação do trabalho docente e, em contraponto, a Pedagogia Histórico-Crítica como horizonte teórico-político. **Seção 3-** descreve o percurso teórico-metodológico, explicitando as bases do Materialismo Histórico-Dialético, o movimento da pesquisa, o trabalho de campo e as técnicas utilizadas. **Seção 4-** reúne a análise empírica, trazendo as vozes dos professores, dos sindicatos e do coletivo educacional, para compreender como as avaliações externas e em larga escala regulam e condicionam o trabalho docente, suas contradições e possibilidades de práxis. Por fim, a **Seção 5-** apresenta as **Considerações Finais**, nas quais anuncio os principais achados e reafirmo a Pedagogia Histórico-Crítica como horizonte contra-hegemônico para a defesa de uma educação pública emancipadora.

2 O ESTADO NEOLIBERAL E SUA REESTRUTURAÇÃO NO MODELO GERENCIAL

A compreensão do Estado no campo das políticas educacionais exige recuperar matrizes teóricas que disputam seu significado histórico. No horizonte do liberalismo clássico, autores como Frédéric Bastiat (2022) e Adam Smith (1996) defendem um Estado mínimo, restrito à segurança, à justiça e à garantia da ordem social. Em *O Estado*, Bastiat caracteriza o aparato estatal como entidade constantemente reivindicada para resolver interesses particulares, devendo, por isso, limitar-se a impedir abusos e preservar a liberdade individual. De forma semelhante, Smith, ao analisar o papel do Estado em *A Riqueza das Nações*, reduz suas funções a poucas atribuições essenciais, delegando ao mercado a regulação da vida econômica.

Em perspectiva antagônica, a tradição crítico-dialética inaugurada por Marx e Engels (2001), compreende o Estado como forma histórica vinculada às relações sociais de produção, expressão condensada das forças materiais e dos interesses da classe dominante. O Estado organiza a vida social no sentido das necessidades de reprodução do capital. Essa concepção é aprofundada por Janete Lins de Azevedo (2001), ao afirmar que as políticas públicas traduzem as contradições do Estado capitalista e sua tentativa de atender às demandas sociais de maneira seletiva e parcial. No campo educacional, Shiroma e Evangelista (2014, p. 32) demonstram que o Estado revive a concepção “[...] positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), rankings (de países, de universidades, de centros de excelência). Ao incorporar tecnologias de avaliação, assume feições de “Estado avaliador”, transformando instrumentos avaliativos em mecanismos de governo que reordenam prioridades e disciplinam práticas escolares.

A reestruturação neoliberal do Estado redefine seu modo de intervenção, fortalecendo dispositivos de controle, metas e monitoramento, ao mesmo tempo em que reduz responsabilidades sociais. Dardot e Laval (2018) caracterizam esse processo como a expansão da “nova razão do mundo”: uma racionalidade que molda subjetividades, redefine o sentido da ação pública e converte o indivíduo em responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Nessa lógica, a educação escolar passa a ser organizada segundo princípios gerenciais —

eficiência, produtividade, desempenho e responsabilização — configurando um modelo de governança educacional em que a avaliação externa assume papel estratégico.

Nesse contexto, a discussão sobre qualidade da educação é deslocada de seu significado social para uma racionalidade gerencial. Saviani (2012) mostra que o discurso da “qualidade total” opera interna e externamente: externamente, aproximando a escola da empresa que deve satisfazer “clientes”; internamente, capturando a subjetividade docente ao induzir adesão a metas e indicadores. Azevedo (2001) evidencia que essa concepção gerencial de qualidade substitui o debate sobre condições concretas (carreira, financiamento, infraestrutura) por índices e resultados mensuráveis. Gentili (2015) denuncia que tal discurso converte-se em retórica conservadora, esvaziando as dimensões históricas das desigualdades e responsabilizando escolas e professores pelo desempenho educacional.

Assim, compreender o Estado neoliberal implica reconhecer que a educação, antes tratada como direito social, passa a ser regulada por padrões de desempenho e métricas de eficiência. Essa racionalidade, cuja base é o gerencialismo, constitui o terreno sobre o qual se organizam as reformas educacionais dos anos de 1990 e a consolidação do Estado avaliador — tema da subseção seguinte.

2.1 A Reforma Brasileira dos anos de 1990 e a Consolidação do Estado Avaliador

A reforma educacional brasileira dos anos de 1990 ocorre em estreita articulação com o processo de reestruturação do Estado sob a racionalidade neoliberal, movimento que redefine suas funções e seu modo de intervenção. No contexto da crise do modelo de acumulação fordista, da intensificação da financeirização e das orientações prescritas pelos organismos multilaterais, o Estado brasileiro adere ao receituário do **Consenso de Washington**, adotando políticas de privatização, ajuste fiscal, redução dos investimentos públicos e reorganização gerencial da administração estatal (Saviani, 2013). Como sublinha Santomé (2001), esse período corresponde à fase em que instituições como o FMI, Banco Mundial, OCDE e OMC passam a exercer forte influência no desenho das políticas sociais, prescrevendo restrição de gastos, flexibilização das relações de trabalho e difusão de um ideário global de eficiência, desempenho e competição.

No caso brasileiro, tal racionalidade materializa-se no **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** (MARE, 1995), coordenado por Bresser-Pereira, que reposiciona o Estado como regulador e avaliador, deslocando a execução das políticas para unidades

descentralizadas e, simultaneamente, fortalecendo mecanismos de controle e monitoramento centralizado. A educação assume papel estratégico na formação de um trabalhador flexível e adaptável às exigências da nova economia, o que reforça o vínculo entre reforma educacional e reorganização do capital. Como analisam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), o Estado passa a assumir uma dupla face: mínima na provisão, mas máxima na regulação, estruturando políticas que descentralizam responsabilidades e centralizam padrões de desempenho.

Esse movimento encontra respaldo na aprovação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996)**, que inaugura um ciclo de políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo: descentralização administrativa, expansão da gestão municipal, ênfase no planejamento estratégico, flexibilização curricular e adoção de mecanismos de avaliação em larga escala. A implementação do **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- Fundef (1996)** também reforça esse processo ao redefinir o financiamento e impulsionar a municipalização do ensino fundamental, frequentemente sem condições materiais adequadas, intensificando desigualdades e pressionando a organização escolar.

Nesse cenário, **a avaliação externa emerge como eixo estruturante da política educacional**, consolidando o que Afonso (2007) denomina “obsessão avaliativa”. O autor destaca que, desde os anos 1980, a avaliação vem ampliando seu alcance como dispositivo de regulação das políticas públicas, mas é na década de 1990 que ela se institucionaliza como instrumento estratégico da governamentalidade neoliberal. Com o fortalecimento do **Saeb**, a criação da **Prova Brasil**, a introdução do **Ideb** e a difusão progressiva de sistemas estaduais e municipais de avaliação, o Estado brasileiro adota um modelo de regulação baseado na produção de indicadores padronizados, que passam a orientar práticas, decisões e políticas. Para Afonso (2007), trata-se de um movimento coerente com o neoliberalismo, no qual “o Estado não se retirou”, mas reorganizou sua presença, intensificando seu “poder coercitivo” por meio de dispositivos de avaliação e controle:

[...] o Estado não se retirou nem abdicou do poder de direcção e de controlo sobre o sistema educativo, mesmo quando, em conjunturas específicas e de diversos modos, acabou transigindo com a tendência para redefinir os actores educativos como clientes ou consumidores, aceitando passivamente a possibilidade de novas discriminações e exclusões como consequência perversa da desvalorização da escola pública, permitindo a liberalização das escolhas educacionais sem levar em conta a distribuição social desigual do capital cultural e económico, ou, ainda, fragilizando direitos e conquistas da cidadania democrática em decorrência da diminuição dos investimentos públicos na educação (Afonso, 2007, p.15).

A avaliação, então, converte-se em tecnologia de governo capaz de reordenar prioridades, hierarquizar escolas e responsabilizar profissionais. Shiroma e Evangelista (2014) interpretam esse processo como expressão do **Estado avaliador**, no qual a governança educacional é marcada por descentralização das responsabilidades e centralização dos padrões de desempenho. Trata-se de uma “governança suave”, apoiada em rankings, metas e resultados que modulam condutas sem necessidade de coerção direta.

O modelo gerencial adotado na década de 1990 articula-se à difusão da **pedagogia das competências**, que se apresenta como matriz pedagógica afinada às demandas do capital flexível. Essa pedagogia desloca o eixo do conhecimento para habilidades e competências, sustentando-se na lógica da empregabilidade, da aprendizagem contínua e da adaptação permanente. Na prática, ela reforça a racionalidade produtivista que permeia o conjunto das reformas. Oliveira (2019) observa que esse processo leva a uma redefinição profunda do trabalho docente, marcado pela intensificação, pela ampliação de tarefas e pelo controle crescente das práticas pedagógicas.

A reforma dos anos de 1990 redefine também os mecanismos de responsabilização. Em nome da eficiência, as políticas educacionais passam a associar desempenho escolar aos esforços individuais de professores e estudantes, deslocando a interpretação das desigualdades estruturais para o plano da ação pedagógica. Hypolito (2011) destaca que o gerencialismo introduziu uma “cultura da performatividade”, na qual os professores são avaliados e monitorados com base em resultados numéricos, sendo responsabilizados pelo “sucesso” ou “fracasso” escolar independentemente das condições materiais, sociais e institucionais.

Essa cultura performativa gera efeitos diretos no cotidiano da escola: estreitamento curricular, priorização de conteúdos cobrados nos testes, treinamento intensivo dos estudantes, uso intensivo de simulados, reorganização do planejamento e redução do tempo dedicado às áreas não avaliadas. Freitas (2018) ressalta que, nos contextos de maior vulnerabilidade social, esses efeitos são ainda mais acentuados, reforçando desigualdades e precarizando o trabalho docente. O autor questiona a crença de que os testes padronizados conduzem à qualidade, mostrando que tais políticas frequentemente produzem exclusão, segregação e intensificação do trabalho docente. Essa perspectiva também incide diretamente sobre o trabalho docente. Como aponta Kuenzer (2005), o projeto neoliberal redefine o papel do professor, que passa a ser convocado a formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e adaptáveis às demandas mutáveis do mercado. Ao mesmo tempo em que amplia suas responsabilidades, restringe sua autonomia intelectual, transformando-o em executor de

protocolos pedagógicos baseados em resultados e competências. A autora evidencia que essa combinação entre ampliação de funções e redução da autonomia caracteriza uma nova forma de precarização docente, articulada à intensificação do trabalho e à responsabilização individual.

A introdução dos mecanismos de avaliação e responsabilização também se articula à expansão de parcerias público-privadas e à crescente participação de corporações na definição de materiais, plataformas e programas de formação docente. Como afirma Santomé (2001), a mercantilização avança convertendo a educação em “produto competitivo”, deslocando a finalidade educativa para objetivos de eficiência e produtividade, em conformidade com exigências empresariais. Isso reforça a “deszonificação” apontada pelo autor, na qual a escola passa a eximir o Estado de suas responsabilidades sociais, delegando parte delas às famílias, ao mercado e a organizações privadas.

Esse conjunto de transformações configura a base do que se consolidaria, nos anos 2000 a 2010, como **política de Estado** no campo da avaliação, tornando-se, como destaca Afonso (2007), “relativamente indiferente às concepções político-ideológicas dos governos”, ou seja, mesmo com mudanças administrativas e partidárias, há continuidade na centralidade da avaliação como dispositivo de regulação educacional.

Em síntese, a reforma dos anos de 1990 representa a inflexão decisiva que reorganiza a educação básica segundo a lógica neoliberal, articulando descentralização administrativa, padronização curricular, avaliação externa e responsabilização. Esse movimento resulta na consolidação do **Estado avaliador**, cuja racionalidade gerencial altera profundamente o trabalho docente, intensificando-o, subordinando-o a metas e relativizando sua autonomia profissional. É nessa conjuntura que se conformam as bases que, entre 2017 e 2025, orientarão a implementação das avaliações externas e sua atuação como mecanismo de **regulação do trabalho pedagógico dos professores**, tema central desta pesquisa.

Diante do exposto, a reforma educacional dos anos de 1990 não pode ser compreendida apenas como um conjunto de mudanças administrativas ou legais, mas como expressão de um projeto mais amplo de Estado neoliberal e gerencial, que redefine a função da escola pública, reconfigura o trabalho docente e institui a avaliação externa como eixo estruturante de regulação e responsabilização Freitas (2004). A consolidação do Estado avaliador, articulada à pedagogia das competências, à cultura da performatividade e à qualidade gerencial, produz um cenário em que o professor é permanentemente interpelado por metas, indicadores e resultados, tendo sua autonomia tensionada e suas condições de trabalho intensificadas. Tal

diagnóstico reforça a necessidade de um referencial teórico capaz de revelar a dimensão estrutural dessas transformações.

Como afirma Kuenzer (2005), não se trata de insuficiências individuais, mas de um projeto político que redefine a função social da escola e submete o trabalho docente às demandas da acumulação flexível. É nesse marco que, entre 2017 e 2025, se consolidam e se expandem as avaliações externas e em larga escala que incidem sobre o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos da rede pública municipal de Macapá. Essas transformações no mundo do trabalho repercutem diretamente no campo educacional, orientando a formulação de currículos e políticas que passam a incorporar a lógica da flexibilidade, da adaptação e da performatividade. É nesse movimento que a pedagogia das competências se consolida como matriz hegemônica, oferecendo o suporte ideológico e técnico para a regulação do trabalho docente no interior das reformas neoliberais.

2.2 A Pedagogia das Competências como Tecnologia de Regulação do Trabalho Docente

A consolidação do Estado avaliador, aprofundada pelas reformas neoliberais da década de 1990, inaugura uma nova matriz pedagógica que orienta currículos, avaliações e práticas escolares: **a pedagogia das competências**. Essa pedagogia não surge de forma espontânea, mas como resposta às transformações da economia capitalista em sua fase de reestruturação produtiva, marcada pela transição do modelo taylorista/fordista para formas flexíveis de produção (Saviani, 2012; Gentili, 2015). Nesse contexto, as empresas demandam trabalhadores polivalentes, adaptáveis e capazes de responder rapidamente às exigências das novas tecnologias e às oscilações do mercado. As mudanças no mundo do trabalho incidem diretamente sobre a escola, convertendo-a em espaço de formação de competências instrumentais e comportamentais necessárias à acumulação flexível Freitas (2018), Dardot e Laval (2018).

Nesse sentido, a análise de Kuenzer (2005) é fundamental para compreender o papel dessa pedagogia no interior das reformas educacionais. Para a autora, a pedagogia das competências constitui **a forma educacional da reestruturação produtiva**, uma vez que ajusta o perfil dos indivíduos às exigências do novo padrão de acumulação. Formar por competências significa preparar sujeitos capazes de se autogerir, resolver problemas, comunicar-se eficazmente e operar sob permanente pressão de desempenho — atributos funcionais ao trabalhador exigido pelo capitalismo flexível. Ao enfatizar habilidades operacionais e atitudes comportamentais, essa pedagogia produz a “exclusão includente”: a

escola aparentemente inclui ao oferecer “oportunidades”, mas, na prática, reafirma a inserção subordinada dos estudantes nas hierarquias do mercado.

A própria UNESCO reforça essa lógica ao difundir o Relatório Delors (1998), que consolida os “quatro pilares da educação” — **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser** — como orientadores das políticas educacionais globais. Sob aparência humanista, esses pilares ressignificam a formação na direção da flexibilidade, da adaptabilidade e da autorregulação emocional, alinhando a escola às demandas do capital. O “aprender a fazer”, especialmente, confere centralidade às competências operacionais e comportamentais, deslocando o foco do conhecimento objetivo para habilidades subjetivas.

Para além das diretrizes globais que impulsionaram a difusão das competências, é fundamental considerar a contribuição teórica de Perrenoud (1999), cuja obra aprofunda a compreensão desse paradigma ao defini-lo como capacidade de “agir eficazmente em determinada situação, mobilizando e colocando em sinergia múltiplos recursos cognitivos”. Ao enfatizar que a competência não é simples aplicação de conhecimentos memorizados, mas uma “estranha alquimia” de esquemas e operações mentais desenvolvidos pela prática, o autor atribui centralidade à adaptação a situações complexas, à flexibilidade e à autonomia operatória, que passam a constituir expectativas normativas para alunos e professores. Nesse sentido, sua formulação dialoga diretamente com a racionalidade neoliberal que demanda sujeitos capazes de autorregulação, tomada de decisão rápida e gestão de si — atributos alinhados às exigências do capitalismo flexível. Assim, embora não formulada com intencionalidade gerencial, a teoria de Perrenoud é amplamente apropriada pelas reformas educacionais contemporâneas para legitimar políticas orientadas por desempenho, responsabilização, habilidades e competências, convertendo-se em parte constitutiva da tecnologia de regulação que incide sobre o trabalho docente.

Ramos (2010) demonstra que a pedagogia das competências não apenas deriva das transformações no mundo do trabalho, mas integra os próprios mecanismos de modulação da força de trabalho. As competências comportamentais — iniciativa, criatividade, autonomia, colaboração — são exaltadas como qualidades desejáveis do “trabalhador flexível”, mas ocultam a precarização das relações de trabalho, a intensificação das tarefas e a responsabilização individual. Ao serem incorporadas à escola, tais competências transformam o **professor em agente de adaptação subjetiva**, encarregado de ajustar os estudantes às exigências do mercado.

A pedagogia das competências se articula, também, às pedagogias do “aprender a aprender”, compondo o que Duarte (2022) denomina **pedagogias da hegemonia**. Segundo o autor, tanto o construtivismo quanto o neotecnicismo e as abordagens por competências compartilham o pressuposto de que o sujeito deve ser capaz de gerir sua própria aprendizagem, tornando-se responsável por seu êxito ou fracasso. Essa ênfase na autonomia individual não visa emancipação, mas adaptação. A aprendizagem deixa de ser compreendida como apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados e passa a ser tratada como processo subjetivo e contínuo de aquisição de competências comportamentais, funcional à lógica neoliberal.

Saviani (2012), reforça essa crítica ao situar as competências no interior de uma racionalidade técnico-instrumental que redefine a própria função da escola. Ao privilegiar o “aprender a fazer”, a pedagogia das competências subordina a educação à produtividade, alinhando-a aos interesses da acumulação capitalista. Nas palavras do autor: “Ser produtivo não significa apenas produzir mais em menos tempo; significa a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia.” (Saviani, 2012, p. 168).

Dessa forma, a pedagogia das competências legitima o individualismo, a meritocracia e a performatividade. As avaliações externas passam a medir não apenas conhecimentos, mas habilidades e atitudes que se tornam referência para reorganizar currículos, práticas docentes e materiais didáticos. O professor é convocado a garantir que seus estudantes desenvolvam tais competências, sendo monitorado por metas, indicadores e resultados que definem sua “eficácia”. Assim, a pedagogia das competências opera como **tecnologia de regulação do trabalho docente**, ao padronizar práticas, direcionar conteúdos, induzir estratégias de ensino e estabelecer critérios externos de avaliação da atividade docente.

Além disso, esse modelo pedagógico contribui para a naturalização das desigualdades escolares. Como observa Kuenzer (2005), a centralidade das competências reforça uma nova dualidade estrutural: **para a maioria**, formação instrumental e fragmentada; **para poucos**, formação integral e aprofundada. A escola torna-se espaço privilegiado da reprodução das desigualdades, ajustando diferentes grupos sociais às exigências diferenciadas da estrutura de classes. A responsabilização individual, intensificada pelos dispositivos avaliativos, oculta as determinações históricas e sociais das desigualdades educacionais e desloca o foco para o desempenho de professores e estudantes.

Em síntese, a pedagogia das competências não é apenas uma proposta pedagógica, mas parte integrante do projeto neoliberal de reorganização da educação. Ao definir quais

aprendizagens importam, como devem ser medidas e quais práticas docentes são consideradas “efetivas”, ela se converte em instrumento central de **regulação do trabalho pedagógico**. É justamente diante desse cenário que se impõe a necessidade de um referencial teórico capaz de enfrentar criticamente essa lógica — tarefa assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica, discutida na subseção seguinte.

2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica como Contraponto Teórico-Político

A compreensão das reformas educacionais neoliberais e de seus efeitos sobre o trabalho docente exige também a exposição clara do referencial teórico que orienta esta pesquisa. A **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**, formulada por Saviani (2000, 2005, 2012, 2013) e desenvolvida por autores como Duarte (2022), Orso (2024), Colares (2024), Aguiar e Lombardi (2022), constitui um contraponto radical à lógica do gerencialismo, da pedagogia das competências e do Estado avaliador. Enquanto o neoliberalismo subordina a educação às exigências de flexibilidade, adaptabilidade e produtividade do capital, a PHC afirma a escola como espaço de produção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, condição necessária para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Para Saviani (2000), o trabalho educativo é um ato intencional voltado à produção, em cada indivíduo, da humanidade historicamente construída. Essa definição desloca a educação da esfera do utilitarismo e da adaptação, situando-a no campo mais amplo da luta pela emancipação humana. A pedagogia das competências, ao privilegiar habilidades comportamentais e operacionais, desconsidera o caráter histórico-objetivo do conhecimento e reduz a formação escolar à lógica do desempenho. A PHC, ao contrário, sustenta que a função da escola é permitir que os estudantes acessem, pela mediação do trabalho docente, os conteúdos mais elaborados produzidos pela humanidade, garantindo-lhes desenvolvimento omnilateral e consciência crítica.

No mesmo horizonte teórico, Duarte (2022) critica a centralidade do “aprender a aprender”, do relativismo cognitivo e das abordagens centradas no sujeito como portador de saberes espontâneos. Para ele, tais correntes pedagógicas – que incluem o construtivismo, o neotecnismo e a pedagogia das competências – servem como matrizes culturais afinadas à lógica neoliberal ao enfatizar adaptação, flexibilidade e responsabilidade individual. A PHC se opõe a essa tendência ao retomar a noção marxiana de trabalho como atividade fundante da

vida social: formar o indivíduo implica colocá-lo em relação com os conhecimentos objetivos capazes de ampliar sua compreensão da realidade e, portanto, sua capacidade de intervir nela.

Ramos (2010), amplia essa crítica ao demonstrar como a “educação por competências” nasce articulada aos sistemas de produção capitalista e às necessidades empresariais de modulação comportamental. Para a autora, a ênfase nas habilidades subjetivas – colaboração, autonomia, iniciativa, criatividade – expressa uma pedagogia voltada para o “trabalhador flexível”, cuja função é se ajustar às demandas instáveis de um mercado globalizado. A PHC, diferentemente, defende que a escola não deve formar trabalhadores para o mercado, mas sujeitos capazes de analisar criticamente as relações de produção e suas determinações históricas.

Orso (2024), por sua vez, enfatiza a centralidade do conhecimento escolar como mediação entre indivíduo e sociedade. Contra o discurso da neutralidade e da aparente superação dos conteúdos em favor de projetos, competências ou metodologias “ativas”, o autor ressalta que não existe educação sem direção política. A tentativa neoliberal de descolar a escola de seus vínculos sociais e históricos, convertendo-a em prestadora de serviços educacionais, expressa precisamente essa negação do caráter político da prática pedagógica. A PHC evidencia que a seleção, organização e transmissão de conteúdo não são atos técnicos, mas decisões enraizadas nas disputas de classe.

Ao analisar o trabalho docente, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma chave explicativa sólida para compreender os efeitos das reformas neoliberais discutidas na subseção anterior. Sob a lógica do Estado avaliador, o professor é transformado em executor de metas, técnico de desempenho e operador de instrumentos didáticos prescritos por matrizes avaliativas. A PHC, ao contrário, afirma o trabalho docente como prática intelectual, que envolve planejamento, escolha criteriosa dos conteúdos, mediação didática e reflexão crítica sobre o processo educativo. Essa concepção exige condições objetivas de trabalho e autonomia pedagógica, elementos sistematicamente corroídos pelas reformas baseadas em competências e responsabilização.

Outro aspecto fundamental da PHC é sua compreensão da escola como **espaço privilegiado da socialização do saber**. A racionalidade neoliberal reduz a escola a uma organização produtiva orientada por indicadores e resultados. A PHC recusa essa redução ao conceber a instituição escolar como mediadora entre as formas históricas de conhecimento e os estudantes, garantindo-lhes acesso ao patrimônio intelectual da humanidade. Assim, a

escola deixa de ser vista como lugar de preparação para o mercado e passa a ser entendida como **espaço de formação humana integral**.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica não constitui apenas um contraponto teórico, mas também um fundamento analítico indispensável para compreender como e por que as avaliações externas e em larga escala regulam o trabalho pedagógico. A PHC permite identificar as contradições entre a finalidade emancipadora da educação escolar e a lógica de controle, performatividade e responsabilização imposta pelo Estado avaliador. Ao situar o trabalho docente no interior das relações sociais de produção, esse referencial evidencia que a intensificação, a desvalorização e a perda de autonomia não são fenômenos isolados, mas parte de um projeto político mais amplo de adequação da educação às exigências do neoliberalismo.

Portanto, ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-político, esta pesquisa afirma a necessidade de superar a lógica gerencial que subordina o trabalho pedagógico às métricas das avaliações externas. A PHC oferece o horizonte crítico a partir do qual se pode compreender e enfrentar a regulação do trabalho docente no contexto da AELE, reafirmando o papel da escola pública como espaço de formação humana, crítica e omnilateral. É a partir dessa perspectiva que se torna possível analisar, de modo mais profundo, as determinações que incidem sobre o trabalho pedagógico dos professores do 2º ano da rede pública municipal de Macapá, no período de 2017 a 2025.

Diante desse quadro, a Pedagogia Histórico-Crítica não apenas oferece um horizonte teórico-político de resistência às racionalidades neoliberais, mas constitui um instrumento analítico capaz de revelar as contradições que atravessam o trabalho docente na contemporaneidade. Ao recuperar a centralidade do conhecimento, da mediação e da formação omnilateral, a PHC tensiona o vazio entre a finalidade emancipadora da educação escolar e os mecanismos de controle e responsabilização impostos pelo Estado avaliador. Essa compreensão crítica do objeto exige, por sua vez, explicitar o caminho metodológico que sustentou a pesquisa, traduzindo as escolhas teóricas e analíticas que orientaram sua realização.

É nesse sentido que se abre a próxima seção, dedicada ao Percurso Teórico-Metodológico, na qual procuramos explicitar o movimento dialético, suas mediações, limites e possibilidades, reconhecendo – como nos lembra Kosik (1969) – que o conhecimento não se dá de forma direta, mas através de um processo complexo, marcado por aproximações sucessivas entre aparência e essência.

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção tem o compromisso de traduzir os aspectos sinuosos da pesquisa, sua não linearidade e a importância da certeza de sua busca, incorporando no fazer do pesquisador a cada etapa do processo do conhecimento a apropriação do motivo que o levou a procurar respostas para o seu problema. Esse processo desafiador anuncia o que Kosik (1969) declara, que a realidade não está nua e crua, é necessário analisar e compreender teórica e metodologicamente os diferentes aspectos do objeto porque a,

[...] realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade” (Kosik, 1969, p.10).

De posse dessa afirmação, compreendemos que não estamos em campo morto, em que irão ser traduzidas percepções acerca da realidade, como traduções de primeira vista. Na aparência do objeto de pesquisa, esses primeiros olhares se apresentam distorcidos, confusos, na certeza da incerteza, nos apontando que o “*tal detour é o único* caminho acessível [para] chegar à verdade” (Kosik, 1969, p. 21). Assim, entendemos que cada parte da estrutura de uma pesquisa, vai revelando seu todo completo-incompleto, sua essência para além da aparência de início do processo. Esta trilha inicial é fundante para a caminhada, assim como a definição dos seus elementos iniciais e, por necessidade, a certeza do problema em que se quer analisar. Dessa maneira, foi apresentada a importância da revisão de literatura e do arcabouço teórico proporcionado pelas disciplinas do PPGED/UNIFAP, além da participação efetiva em eventos acadêmicos e grupos de estudo. Nesse sentido, a importância em demonstrar esta,

[...] recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio” (Kosik, 1969, p.41).

A concreticidade vai se afirmando, na medida em que a escolha do método corrobora para a dialética do ato de pesquisar. Portanto, a decisão pelo Materialismo Histórico

Dialético-MHD, possibilitou o exercício das conexões históricas do objeto com escolha de um recorte temporal. “As abordagens crítico-dialéticas privilegiam a relação entre o sujeito e o objeto” Gamboa (2014, p.139). Esta relação só é possível na compreensão que o MHD “[...] é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (Kosik, 1969, p.16). Para Marx,

[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Netto, 2011, p.18).

Em vista disso, “[...] o conhecimento derivado desta concepção e de seu método dialético tem implícita a ação política concreta que busca a mudança das relações capitalistas” (Frigotto, 2020, p.19). Portanto, concebemos que não podemos compreender a relevância teórica de todos os problemas que cercam o processo de estudo, mas delimitar aquilo que parece ser mais específico e de maior importância para o estudo (Goldenberg, 2004, p.51). E, nesse sentido, não podemos dissociar que a pesquisa em política educacional é um campo amplo, com dificuldade de abrangência e conceitos, pelo fato de não ser fácil delimitar um trabalho de pesquisa ou estudo em políticas educacionais (Stremel, 2016). Logo, o estudo – Os impactos das avaliações externas e em larga escala no trabalho docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da rede pública de ensino do município de Macapá recorreu a revisão integrativa de literatura, apoiada na concepção do estado de conhecimento, tal como definida por Morosini e Fernandes (2014), que o compreendem como um processo sistemático de identificação, registro, categorização e síntese da produção científica de uma determinada área, em um recorte temporal e temático específico. Esse procedimento visa à reflexão crítica sobre o que já foi produzido, permitindo reconhecer avanços, lacunas e perspectivas futuras na investigação educacional.

Inspirada nesse referencial, a revisão integrativa foi desenvolvida com o propósito de mapear, descrever e analisar as produções acadêmicas que tratam da relação entre **políticas educacionais, avaliações externas em larga escala e o trabalho docente**, considerando o período compreendido entre **2017 e 2025** — marco temporal que abrange a homologação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e o fortalecimento das políticas de responsabilização e regulação do trabalho pedagógico.

As buscas foram realizadas com os descritores “política educacional”, “avaliação em larga escala” e “trabalho docente”, combinados pelo operador booleano AND. A busca inicial

abrangeu publicações até 2024, sendo atualizada em 2025 para inclusão dos estudos mais recentes. Os critérios de inclusão: artigos, dissertações e teses; português; adotar no título ou no resumo as palavras política educacional, avaliação externa e em larga escala, trabalho docente. Os critérios de exclusão: artigos, dissertações e teses sobre política educacional, trabalho docente, em outras áreas sem ser a educação; artigos, dissertação e teses sobre política educacional, trabalho docente, avaliação externa e em larga escala sem ter como foco os professores da educação básica. No quadro 1, as etapas para o recolhimento dos trabalhos.

Quadro 1 – Etapas do estado do conhecimento

1	Leitura exploratória dos textos teórico-metodológicos sobre produção científica.
2	Definição dos descritores e do corpus de análise.
3	Busca sistemática em bases de dados acadêmicas no Portal de Periódicos/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD e Scientific Eletronic Library Online-SciELO.
4	Leitura flutuante e construção da bibliografia anotada.
5	Sistematização das informações em uma planilha de análise contendo autor, título, ano, tipo de produção, objetivos, metodologia e principais resultados.
6	Construção dos eixos temáticos com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011).
7	Síntese interpretativa final , articulando as produções ao objeto de estudo da pesquisa.

Fonte: Morosini e Fernandes (2014), com adaptação da autora (2025).

No processo de construção da bibliografia anotada 32 produções foram selecionadas (artigos, dissertações e teses) que discutem as implicações das políticas neoliberais na educação básica brasileira. Para fins de análise interpretativa, foram selecionadas 16 produções representativas, distribuídas em três eixos temáticos: (1) **Regulação e controle do trabalho docente**; (2) **Avaliação e responsabilização na educação básica**; e (3) **Perspectivas dos sujeitos escolares e os efeitos das políticas de avaliação em larga escala**.

Eixo 1 – Regulação e controle do trabalho docente: Reúne estudos que analisam o impacto das políticas curriculares, da BNCC e da Nova Gestão Pública sobre a autonomia e a intensificação do trabalho docente. As produções destacadas revelam a consolidação de uma lógica gerencialista e performativa, redefinindo o papel do professor e subordinando o trabalho pedagógico à racionalidade técnica; Eixo 2 – Avaliação e responsabilização na educação básica: Inclui análises das políticas de avaliação em larga escala (Saeb, Prova Brasil, ANA, Prova Cuiabá, SPAECE, Ideb) e seus efeitos sobre o currículo, a gestão e a docência. Os estudos convergem na crítica à responsabilização e ao controle pedagógico

exercido pelas avaliações externas; Eixo 3 – reúne produções que investigam as perspectivas dos sujeitos escolares diante das políticas de avaliação em larga escala, enfatizando os efeitos que essas políticas produzem no cotidiano da escola pública. Diferentes vozes — estudantes, professores e gestores — revelam como as avaliações externas atravessam, reorientam e, muitas vezes, limitam as dinâmicas pedagógicas, organizacionais e subjetivas que compõem a vida escolar. No quadro 2, o levantamento final das 16 produções:

Quadro 2 – Levantamento final das pesquisas

Ano	Autor(es)	Título do Trabalho	Tipo de Produção	Palavras-chave	Categoria Temática
2017	Willana Nogueira Medeiros Galvão	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: o discurso como prática social em escolas municipais de fortaleza, ceará.	Dissertação	Política Educacional. Avaliação em larga escala. Discurso. SPAECE.	Eixo 3
2017	Adriana Bauer, Sandra Maria Zakia Lian Sousa, João Luiz Horta Neto, Raquel da Cunha Valle, Cláudia Oliveira Pimenta	INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: mapeamento e tendências.	ARTIGO	Avaliação educacional. Municípios. gestão educacional. survey.	Eixo 2
2018	Lidia Maria Lopes Assis	OS SUJEITOS DOCENTES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná.	Dissertação	Indicadores Educacionais. Qualidade da Educação. Políticas Educacionais. Avaliação em Larga Escala.	Eixo 3
2018	Rodrigo Rosistolato Ana Pires do Prado Leane Rodrigues Martins	A “REALIDADE” DE CADA ESCOLA E A RECEPÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	Artigo	Política educacional. Avaliação em larga escala. Prova Brasil.	Eixo 2
2018	Thiago Salgado Vaz de Lima	AS IMPLICAÇÕES DA PROVA FLORIPA NO TRABALHO DOCENTE	Dissertação	Prova Floripa. Avaliação em Larga Escala. Banco Interamericano de Desenvolvimento.	Eixo 1

				CAEd. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	
2019	Marina Ferreira de Souza Antunes	O CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DO ESTADO GERENCIAL: a BNCC em questão	Artigo	BNCC. Gerencialismo. Trabalho docente.	Eixo 1
2019	CLEONICE HALFELD SOLANO	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO CAPITALISTA: implicações para o trabalho docente	Tese	Mundialização. Educação. Avaliação Externa. Trabalho Docente.	Eixo 1
2020	Niágara Vieira Soares Cunha Pedro Henrique Silvestre Francisco Eraldo da Silva Maia Sarah Galdino dos Santos Talisson Mota de Oliveira	AVALIAÇÃO EXTERNA E AUTONOMIA DOCENTE: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados	Artigo	Educação. Avaliação externa. SMAEF.	Eixo 1
2020	GRACIELE LIPSUCH	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Políticas avaliativas para alfabetização. Mecanismos de Controle. Responsabilização.	Eixo 2
2021	Márcia Aparecida Jacomini, Silvio Ricardo Gomes	PADRONIZAÇÃO, CONTROLE E ACCOUNTABILITY NA	Artigo	políticas curriculares. rede estadual de ensino de São Paulo. trabalho docente.	Eixo 2

	Carneiro, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues, Raphael Bueno Bernardo da Silva	POLÍTICA CURRICULAR PAULISTA (2007– 2018)			
2021	Cristiane Backes Welter Flávia Obino Corrêa Werle	PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	Artigo	Qualidade. Indicadores. Documentos Legais.	Eixo 3
2022	Viviana Gmach José dos Santos Souza	ABORDAGENS CIENTÍFICAS ACERCA DO IMPACTO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE	Artigo	Avaliação Educacional. Avaliação em Larga Escala. Gestão Educacional. Planejamento Educacional. Trabalho Docente.	Eixo 3
2024	GRACIELE ALVES DA SILVA	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG	Dissertação	Avaliação em larga escala. Saeb. Trabalho docente. Política educacional.	Eixo 3
2024	CLARICE DE FREITAS SILVA AVILA	O BÔNUS QUE PRECARIZA: a desvalorização do trabalho docente no arranjo federativo	Tese	Bonificação. Precarização. Trabalho docente.	Eixo 1
2025	Olinda Evangelista, Mauro Tilton, Priscila Monteiro Chaves	FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO TERCEIRO GOVERNO LULA: novas políticas, velho alvo	Artigo	Política Educacional. Governo Lula 2023- 2027. Formação docente. Trabalho docente. Plano Nacional de Educação 2025-2035.	Eixo 1

2025	Jucileia Nascimento de Oliveira, Danilo Garcia da Silva	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT	Artigo	Processos Avaliativos. Ensino Fundamental. Prova Cuiabá. Políticas de Avaliação.	Eixo 2
------	---	--	--------	--	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Inicia-se a análise pelas produções reunidas no **Eixo 1 – Regulação e controle do trabalho docente**, que evidenciam de forma contundente como as políticas educacionais recentes têm remodelado as condições de ensinar. Esses estudos permitem enxergar, quase como em um raio-x, os mecanismos de padronização curricular, gerencialismo e performatividade que atravessam o cotidiano escolar e pressionam o trabalho dos professores. Analisar esse conjunto é fundamental para compreender como a BNCC, as avaliações e as reformas administrativas não apenas organizam a ação pedagógica, mas também redefinem seu sentido, seus limites e suas possibilidades. A seguir, são apresentadas as produções que compõem esse eixo, destacando suas contribuições para o entendimento crítico da regulação que incide sobre o trabalho docente na educação básica brasileira.

A dissertação de Thiago Salgado Vaz de Lima (2018) pesquisa como a Prova Floripa, avaliação externa e em larga escala implementada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, repercute sobre o trabalho docente no período de 2012 a 2018. A partir de uma pesquisa documental, o autor examina contratos, relatórios, formações continuadas, orientações pedagógicas e materiais produzidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e pela Secretaria Municipal de Educação, articulando essas fontes às transformações do Estado brasileiro sob o neoliberalismo. O estudo demonstra que a Prova Floripa se insere em um movimento mais amplo de reforma do Estado, gerencialismo e financeirização, associado às parcerias público-privadas e ao financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O autor conclui que tais mecanismos conformam um modelo de professor idealizado, alinhado às demandas do capital e à lógica performativa das avaliações, convertendo a política de larga escala em instrumento de regulação pedagógica e de drenagem do fundo público para a iniciativa privada.

O artigo de Marina Ferreira de Souza Antunes (2019), O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão, analisa criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um instrumento de regulação do trabalho docente

e de centralização curricular, inserido na lógica do gerencialismo neoliberal que vem se consolidando nas políticas educacionais brasileiras desde os anos 1990. A autora demonstra que a BNCC é resultado do processo de contrarreforma do Estado, impulsionado pelas orientações de organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, OCDE) e pelas ideias de eficiência, produtividade e performatividade. O texto argumenta que, ao padronizar objetivos de aprendizagem e associá-los a políticas de avaliação em larga escala, a BNCC reforça uma cultura de controle e responsabilização docente, esvaziando o sentido político-pedagógico do currículo e reduzindo o professor a mero executor de metas. Além disso, a autora aponta que a aparente “participação democrática” na construção da BNCC foi apenas formal, servindo para legitimar decisões previamente elaboradas em gabinetes ministeriais, em diálogo com fundações empresariais e editoras educacionais.

Cleonice Halfeld Solano (2019) analisa como as políticas de avaliação em larga escala, associadas à lógica da Nova Gestão Pública (NGP), afetam a autonomia e intensificam o trabalho docente tanto no Brasil quanto em Portugal. A autora demonstra que, a partir dos anos 1990, a reforma gerencial do Estado instaurou um modelo de **Estado regulador e avaliador**, que passa a controlar o sistema educacional por meio de avaliações externas e indicadores de desempenho. Esse modelo substitui a confiança no professor pela vigilância e pela lógica de resultados, deslocando o foco da qualidade educativa para metas quantitativas e produtividade. As avaliações externas, sustentadas pelo discurso da “qualidade” e pela racionalidade técnica do mercado, se tornaram instrumentos de regulação e controle da prática pedagógica. O trabalho docente passou a ser mensurado por índices e metas, enquanto políticas de bonificação e ranqueamento reforçam a competitividade entre escolas e docentes. Como resultado, observa-se perda de autonomia, desprofissionalização e intensificação das tarefas burocráticas, além de impactos subjetivos como ansiedade e adoecimento.

O artigo de Cunha *et al.* (2020) analisa as implicações das avaliações externas na autonomia e valorização do trabalho docente, tomando como foco o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) do município de Russas-CE. Fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético e em uma abordagem quanti-qualitativa, o estudo evidencia como o SMAEF atua como um instrumento de regulação e controle do trabalho docente, inserido em uma política educacional guiada pela lógica neoliberal, meritocrática e gerencial. A partir da análise de respostas de 57 professores da rede municipal, os autores identificam que 73,7% dos docentes afirmaram ter sua autonomia reduzida após a implementação do SMAEF, e a maioria relatou sentir-se desvalorizada pela rede de ensino. O estudo demonstra

que as práticas de avaliação, ao priorizarem resultados e índices, subordinam o fazer pedagógico à lógica da performatividade, restringindo o espaço de decisão e criação docente.

A tese de Clarice de Freitas Silva Ávila (2024), intitulada *O bônus que precariza: a desvalorização do trabalho docente no arranjo federativo*, investiga como a política de bonificação salarial no serviço público, especialmente na carreira docente, atua como mecanismo de precarização e controle do trabalho pedagógico. O estudo toma como foco o Estado do Rio de Janeiro — pioneiro na adoção da política de bônus vinculada à lógica da Gestão por Resultados (GPR) e das avaliações de desempenho — e analisa ainda três municípios (Itaboraí, Valença e Barra do Piraí). A autora demonstra que a bonificação, ao invés de valorizar o magistério, funciona como instrumento de disciplinamento e regulação do corpo docente, impondo metas e reduzindo ausências e afastamentos. Essa política, inspirada nos princípios neoliberais e gerencialistas, substitui o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), fragmentando a luta coletiva dos professores e transferindo a responsabilidade pela “qualidade do ensino” ao indivíduo, numa lógica meritocrática.

O artigo de Evangelista, Tilton e Chaves (2025) analisa as novas políticas educacionais do terceiro governo Lula, com foco na formação e no trabalho docente, articuladas a três documentos oficiais de 2024: o texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), o Projeto de Lei n.º 2.614/2024 do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2025–2035) e o Parecer CNE/CP n.º 4/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais- (DCN 2010) para a formação inicial de professores. O estudo denuncia a aliança entre o Estado, organismos multilaterais (ONU, OCDE, Banco Mundial, Unesco) e aparelhos privados de hegemonia (como o Todos pela Educação e o Movimento pela Base) na formulação de políticas que intensificam o controle sobre a docência, submetendo-a à lógica da mercantilização e da performatividade. Os autores demonstram que as novas diretrizes, embora discursivamente pautadas pela “valorização docente” e pela “educação de qualidade”, reproduzem mecanismos de regulação e responsabilização semelhantes aos das reformas anteriores, sustentados pelo ideário neoliberal e pela pedagogia das competências.

Eixo 2 – Avaliação e responsabilização na educação básica

O conjunto de produções reunidas no Eixo 2 revela, com nitidez, a centralidade que as políticas de **avaliação externa e em larga escala** assumiram na educação básica brasileira nas últimas décadas. Ao analisar instrumentos como Saeb, Prova Brasil, ANA, SPAECE, Prova Cuiabá, além de indicadores como o IDEB, esses estudos convergem em demonstrar

que as avaliações, longe de funcionarem como simples ferramentas diagnósticas, converteram-se em mecanismos de regulação, com efeitos diretos sobre o currículo, a gestão e o trabalho docente. As pesquisas analisadas revelam que a expansão da avaliação em larga escala não ocorre de forma neutra. Ela é acompanhada por um conjunto de normativas, prescrições e responsabilizações que reposicionam o papel da escola e dos professores. Em muitos casos, as redes de ensino passam a orientar suas ações pedagógicas a partir dos indicadores que pretendem alcançar, deslocando o foco da formação integral para o atendimento às demandas das avaliações. Assim, o currículo — que deveria expressar escolhas culturais e sociais construídas coletivamente — passa a ser reconfigurado segundo as competências, habilidades e descritores das avaliações.

O artigo de Bauer *et al.* (2017), apresenta um mapeamento nacional das iniciativas municipais de avaliação educacional, analisando como os municípios brasileiros vêm adotando e utilizando avaliações externas próprias, além de participarem das avaliações do governo federal e dos estados. A pesquisa, com abrangência de 4.309 municípios, evidencia a consolidação da avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional local, articulada ao monitoramento da aprendizagem, à reorganização curricular e às práticas de responsabilização. O estudo mostra que as avaliações municipais têm sido usadas para orientar decisões de gestão, estabelecer metas, induzir mudanças nas práticas pedagógicas e monitorar o desempenho das escolas, reforçando uma lógica de **controle pedagógico** semelhante à que ocorre nas políticas estaduais e federais. Os resultados são frequentemente utilizados para definir prioridades de intervenção, planejar formação continuada, reorganizar currículos e comparar desempenhos entre escolas da própria rede. Ao destacar tendências nacionais, o texto evidencia que as políticas municipais de avaliação reforçam uma cultura avaliativa alinhada aos princípios da *accountability* e do desempenho, ampliando os processos de monitoramento e regulação sobre escolas, gestores e docentes.

O artigo de Rosistolato; Prado; Martins (2018), analisa como gestores escolares, gestores centrais de uma Secretaria Municipal de Educação e dirigentes sindicais recebem e reinterpretam a política nacional de avaliação em larga escala, especialmente a Prova Brasil e seus indicadores (como o IDEB). No contexto estudado — um município da Baixada Fluminense — observa-se que a política é apropriada de forma fragmentada, marcada por desconhecimento técnico, críticas à padronização e forte valorização das chamadas “realidades escolares”. O estudo mostra que, embora gestores e sindicalistas reconheçam a importância da avaliação, há críticas convergentes à responsabilização, ao uso comparativo

dos resultados (*rankings*). Assim, a responsabilização, ainda que criticada, atua sobre a escola e sobre os profissionais, produzindo efeitos no currículo, nas práticas de gestão e na percepção do papel da avaliação no cotidiano da educação básica.

A dissertação de Lipsuch (2020), investiga como a BNCC (2017) reorganiza as políticas de avaliação da alfabetização nos anos iniciais e evidencia a emergência de novos (velhos) mecanismos de **controle** e responsabilização, articulados aos princípios neoliberais que vêm orientando a educação básica no Brasil desde os anos 1990. A autora demonstra que a reforma curricular promovida pela BNCC não apenas redefine o conteúdo e o tempo do processo de alfabetização, mas também reconfigura o SAEB, o ampliando e reforçando a centralidade das avaliações externas sobre o trabalho docente. O estudo mostra que a BNCC opera como um instrumento de **padronização curricular**, estabelecendo competências e habilidades que passam a orientar diretamente as matrizes de avaliação nacional — especialmente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o novo SAEB (pós-2019). Dessa forma, a política curricular se integra a um modelo gerencialista de educação: intensificação da cobrança por resultados, antecipação da alfabetização para 1º e 2º anos, vinculação entre desempenho dos estudantes e responsabilização docente. Ao analisar documentos como o Programa Mais Alfabetização (PMALFA 2018), a Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019) e o Programa Tempo de Aprender (2020), a autora mostra que esses marcos reforçam a lógica da *accountability*, intensificando a precarização e o controle do trabalho docente, reduzindo a autonomia pedagógica e reforçando uma visão tecnicista de alfabetização baseada em evidências e em metas quantificáveis.

O artigo de Jacomini *et al.* (2021), examina as políticas curriculares implementadas na rede estadual paulista entre 2007 e 2018, destacando como a padronização curricular, o controle pedagógico e a lógica da *accountability* foram articulados às avaliações externas (como o SARESP) e vinculados à bonificação salarial via IDESP. A centralização das políticas estaduais, expressa nos programas São Paulo Faz Escola (SPFE) e Programa de Ensino Integral (PEI), evidencia a intensificação do controle sobre o trabalho docente, a redução da autonomia pedagógica e o direcionamento do currículo para resultados mensuráveis. Os autores mostram como a responsabilização gerada pelos índices e pelas metas desconsidera desigualdades socioeconômicas e produz identidades perigosas, como “escolas malsucedidas” e “professores malsucedidos”. O artigo demonstra como a padronização curricular atua como mecanismo de controle, reforçando práticas de gestão gerencialista e esvaziando o trabalho docente por meio de materiais didáticos prescritivos e

avaliações contínuas. Assim, a política curricular paulista apresenta-se como um modelo emblemático de como avaliações externas e *accountability* estruturam e regulam o trabalho pedagógico na educação básica, em profunda consonância com as tendências nacionais de regulação e controle.

O artigo de Oliveira e Silva (2025), analisa as políticas de avaliação presentes na rede pública municipal de Cuiabá/MT, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando como tais práticas têm produzido regulação e controle do trabalho docente. A partir da análise documental (Escola Sarã, Escola Cuiabana, Plano Municipal de Educação, orientativos e portarias), os autores evidenciam que, embora os documentos oficiais proponham uma avaliação formativa, diagnóstica, contínua e mediadora, há uma **contradição** entre essa concepção e a prática efetivamente implementada. Os documentos recentes da Secretaria Municipal de Educação revelam a crescente centralização da avaliação: definição de calendários fixos de provas bimestrais, organização de bancos de questões, aplicação padronizada, provas de recuperação e exigência de registro de habilidades conforme a BNCC. Essas orientações geram **redução da autonomia docente**. A Prova Cuiabá, instrumento avaliativo em larga escala aplicado na rede desde 2009, ocupa lugar de destaque. Com caráter censitário e amostral, elaborada, aplicada e corrigida por empresas terceirizadas, essa avaliação produz dados que são vinculados tanto ao desempenho dos alunos quanto ao desempenho docente, interferindo em avaliações profissionais e na organização do trabalho escolar, reforçando a responsabilização (*accountability*) e a mensuração padronizada, aproximando a política municipal das tendências nacionais de avaliação externa (SAEB, IDEB).

Eixo 3- Perspectivas dos sujeitos escolares e os efeitos das políticas de avaliação em larga escala

As pesquisas destacam que as avaliações em larga escala, ao produzirem indicadores padronizados, geram impactos que não se distribuem de forma homogênea entre os sujeitos. Alguns grupos são invisibilizados pelos critérios normativos dos sistemas avaliativos, enquanto outros são diretamente pressionados pelos mecanismos de responsabilização e metas de desempenho. Assim, emergem desigualdades internas ao processo avaliativo que comprometem a leitura global da qualidade educacional. Outro aspecto, diz respeito às **implicações para o trabalho docente**. Os estudos apontam que as avaliações tendem a induzir reorganizações curriculares, intensificação de tarefas, priorização de conteúdos

mensuráveis e redefinição de rotinas escolares. Os professores relatam limitações à autonomia pedagógica, maior burocratização do trabalho e deslocamento do foco da formação para as práticas voltadas ao atendimento de indicadores externos. Essa dinâmica contribui para a consolidação de uma lógica que fragiliza a dimensão crítica e formativa da docência. Também se observa o papel das avaliações como dispositivos de regulação e gestão escolar, influenciando práticas e as relações entre equipes da escola. Em meio a essas pressões, surgem interpretações diversas: adesões, conflitos, adoecimento, resistências discretas e ressignificações, mostrando que os sujeitos não recebem as políticas de forma única, mas tem como base, as suas próprias experiências.

A dissertação de Willana Nogueira Medeiros Galvão (2017) analisa como professores e gestores da rede municipal de Fortaleza percebem, vivenciam e ressignificam a política de avaliação em larga escala implementada no Ceará, especialmente por meio do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará). Sustentada teoricamente pela Análise Crítica do Discurso de Fairclough, articulada à perspectiva foucaultiana de discurso como prática social, a autora investiga não apenas a política em si, mas os modos pelos quais ela se materializa, circula, produz sentidos e reorganiza o cotidiano escolar. Do ponto de vista metodológico, o estudo baseia-se em **entrevistas com gestores e professores, observações em seis escolas e análise documental** (PPP, relatórios, orientações internas). A partir desse corpus, a autora identifica que a política de avaliação em larga escala se consolidou sob uma lógica de **gestão por resultados**, permeada por hierarquização, comparação e responsabilização. O estudo conclui que a política de avaliação, ao se infiltrar no discurso, nas rotinas e na organização escolar, se torna um dispositivo de poder e regulação, configurando novas formas de controle simbólico e material. Apesar disso, professores interpretam, negociam e ressignificam a política, revelando que as avaliações externas não são recebidas de maneira homogênea. Há tensões, disputas e diferentes modos de apropriação pelos sujeitos escolares.

A dissertação de Lidia Maria Lopes Assis (2018) analisa criticamente **como os professores das redes municipal e estadual de Cascavel/PR percebem a qualidade da educação básica** quando esta é medida por indicadores de rendimento escolar, sobretudo o **IDEB** e o **PISA**. A autora analisa se esses indicadores, amplamente utilizados como referenciais de qualidade, realmente contribuem para orientar políticas educacionais efetivas ou se acabam por reduzir a complexidade do processo educativo a métricas numéricas que pouco dialogam com as condições concretas das escolas e do trabalho docente. A autora

recupera como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), as recomendações do Banco Mundial e a reorganização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (consolidaram uma lógica gerencialista, centrada em metas, comparação, responsabilização e controle dos resultados educacionais. Metodologicamente, realiza pesquisa bibliográfica e um survey com professores de oito escolas (quatro municipais e quatro estaduais), selecionadas a partir do desempenho no IDEB 2015. Os questionários exploram: condições de trabalho, infraestrutura, rotatividade docente, materiais pedagógicos, participação das famílias, intervenções da mantenedora após resultados das avaliações e percepção dos docentes sobre a relação entre o IDEB e a qualidade real da escola. A autora conclui que, embora amplamente difundidos como medidas de qualidade, **IDEB e PISA são insuficientes**, produzindo visões parciais e tecnicistas. A qualidade da educação pública, segundo os sujeitos docentes, passa por condições concretas: tempo pedagógico, estrutura adequada, valorização profissional, participação da comunidade e políticas educacionais que transcendam métricas e rankings.

O artigo “**Processos de invisibilização na avaliação em larga escala**”, de Welter e Werle (2021), analisa como as políticas e normativas produzidas pelo Inep estruturam processos de exclusão e invisibilidade de determinados grupos de estudantes nas avaliações externas. A partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; 2001), as autoras investigam tanto as **macropolíticas** (Constituição, LDBEN, PNE, DCNEB e BNCC) quanto as **micropolíticas** (portarias, notas técnicas e normativas internas do Inep), mostrando como esses dispositivos regulatórios estabelecem critérios que retiram do processo avaliativo uma parcela significativa dos sujeitos da Educação Básica. O estudo evidencia que a definição de linhas de corte, critérios de elegibilidade, datas de fechamento do Censo Escolar, mínimo de estudantes por turma e condições de aplicação geram um conjunto de exclusões sistemáticas de estudantes rurais, de Educação de Jovens e Adultos- EJA, da Educação Especial, de turmas pequenas, de alunos em mobilidade escolar e de escolas com participação inferior a 50%. Essas exclusões produzem dados parciais que mascaram desigualdades e reforçam visões restritivas de qualidade, alinhadas à performatividade e às políticas de responsabilização. As autoras argumentam que tais invisibilizações não são meros efeitos colaterais, mas parte constitutiva de uma lógica avaliativa que privilegia indicadores agregados, metas padronizadas e comparações internacionais, ao mesmo tempo que **desconsidera sujeitos, contextos e condições reais de aprendizagem**.

Gmach; Souza (2022) realizam uma ampla revisão da literatura científica sobre o impacto das avaliações educacionais em larga escala (especialmente o SAEB) no trabalho docente, com base em 1.090 produções identificadas em cinco repositórios nacionais. Após filtragem e categorização, os autores identificam **404 produções pertinentes** ao campo temático e apenas **13 pesquisas** que tratam diretamente das implicações do SAEB no trabalho docente, revelando a **escassez de estudos específicos** sobre o tema. Os autores concluem que as avaliações em larga escala moldam profundamente o trabalho docente ao produzir regulação simbólica, controle institucional e deslocamento da responsabilidade educacional para professores e escolas. Apesar das análises críticas, a literatura não apresenta alternativas emancipadoras nem mobiliza categorias centrais como **classe social**, limitando a compreensão estrutural das reformas educacionais. A revisão evidencia contradições, lacunas teóricas e a necessidade urgente de novos estudos que examinem os impactos atuais do SAEB e suas implicações no exercício profissional docente.

Graciele Alves da Silva (2024) — a dissertação investiga os efeitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de professores do 5º ano da rede estadual de Uberlândia/MG. A pesquisa articula uma análise crítica das políticas de avaliação externa, marcadas pelo neoliberalismo, com dados empíricos obtidos por meio de **questionários aplicados a 28 docentes**. O estudo combina fundamentação teórica, análise documental e Análise de Conteúdo. A autora argumenta que, desde os anos 1990, as avaliações em larga escala consolidaram um modelo de Estado avaliador que centraliza controle, padronização curricular e responsabilização. No contexto do **novo Saeb**, impactado pela BNCC, tais mecanismos se intensificam. Isso gera uma reorganização do trabalho pedagógico que desloca a autonomia docente, reorienta o currículo e produz efeitos subjetivos, simbólicos e materiais sobre a rotina profissional. A pesquisa conclui que o Saeb, tal como estruturado, limita a autonomia, aprofunda processos de controle e contribui para a intensificação e precarização do trabalho docente, reafirmando a lógica neoliberal nas políticas educacionais brasileiras.

A análise do período (2017-2025) revela a consolidação do Estado avaliador e da pedagogia das competências como expressões da racionalidade neoliberal. Não é um fenômeno técnico neutro, mas expressão educacional da “nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2018), que reorganiza o Estado como avaliador e transfere às escolas e aos professores dispositivos gerenciais, de responsabilização e intensificação do trabalho docente. Nesse arranjo, a *accountability* e a performatividade reconfiguram o “o que”, o “como” e o “para

quê” se ensina (Freitas, 2018), deslocando a finalidade formativa para a obtenção de resultados mensuráveis. Esse deslocamento incide diretamente sobre duas dimensões que distinguimos analiticamente: o **trabalho docente**, entendido como complexo de atividades, relações e responsabilidades que excedem a sala de aula (Oliveira, 2010), e o **trabalho pedagógico**, como ação intencional, planejada e fundada teoricamente para a produção de conhecimento e formação humana (Ferreira, 2010).

Os achados dos 16 estudos selecionados mostram que as AELEs atravessam diversas dimensões: reorganizam tempos e rotinas, estreitam currículos, burocratizam registros, redefinem planejamentos e comprimem a autonomia profissional, ao mesmo tempo em que instituem novos controles sobre a atividade educativa. Dessa articulação derivam as categorias temáticas deste estudo — **gerencialismo, regulação do trabalho pedagógico e responsabilização** —, que funcionam como mediações analíticas para ler o material empírico e o corpus documental. Com elas, analisaremos como as AELEs, no recorte 2017–2025, regulam e condicionam o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos da rede municipal de Macapá, bem como seus efeitos sobre a autonomia e as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Assim, a leitura integrada desses 16 trabalhos não apenas fundamenta o estado do conhecimento sobre o tema, mas também oferece pistas importantes para pensar as condições concretas do trabalho docente, suas contradições e suas possibilidades de transformação no período de 2017 a 2025.

Quanto ao horizonte propositivo, a literatura revisada evidencia escassez de propostas pedagógicas contra-hegemônicas explicitamente assumidas nos estudos analisados. Diante disso, assinalamos — não como conclusão antecipada, mas como referência teórico-crítica deste trabalho — a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como concepção emancipatória, com mais de 40 anos de história, fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Esta pedagogia “[] opõe-se à organização social vigente e a todas as perspectivas que visam a reprodução e perpetuação das relações dela decorrentes” (Orso, 2023, p. 367). No percurso da dissertação, a PHC será mobilizada como lente analítica para interpretar dados e discutir alternativas.

Diante dessa dimensão, torna-se evidente que o objeto desta pesquisa não se apresenta plenamente na superfície de suas manifestações, mas se movimenta por contradições, determinações e disputas que estruturam o trabalho docente sob a racionalidade avaliativa. A leitura integrada das produções, articulada ao horizonte teórico da PHC, indica que compreender essas dinâmicas exige ultrapassar aparências e captar a essência do fenômeno

educativo em sua totalidade histórica. É justamente essa exigência que orienta o próximo passo: explicitar o percurso teórico-metodológico que sustenta a investigação, tomando o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento para apreender o real em sua complexidade.

3.1 A Maravilhosa Incerteza: a Dialética no Processo de Pesquisa

Iniciar uma pesquisa é sempre mergulhar em uma zona de incerteza. Mesmo com um problema de pesquisa formulado e com um planejamento inicial, a realidade nos desafia a reconhecer que os fenômenos não se mostram imediatamente tal como são. Há sempre um distanciamento entre **aparência** e **essência**, e, como lembra Marx, citado por Netto (2011), “se a aparência das coisas coincidissem com sua essência, toda ciência seria desnecessária”. É justamente esse descompasso que exige do pesquisador um movimento analítico capaz de ultrapassar o imediato e reconstruir, no pensamento, aquilo que está oculto. Assumir o MHD como método implica compreender que o objeto de estudo — aqui, o trabalho docente sob a regulação das avaliações externas — é histórico, social e, portanto, em constante transformação. Netto (2011, p. 22) afirma que, ao alcançar a essência, o pesquisador “reproduz no plano do pensamento a estrutura e dinâmica do objeto investigado”. Esse processo não é simples: é atravessado pela ação humana, pela historicidade e pelos condicionantes sociais que vão sendo gradualmente desvelados no percurso teórico e metodológico.

Nesse entendimento, a práxis assume papel central. Paludo (2019, p. 71-72) lembra que “os seres humanos são os sujeitos da história” e que o conhecimento nasce da articulação entre prática e teoria. Não se trata de uma investigação neutra: ela depende da ação concreta, material e dialética dos sujeitos. Aqui, isso significa olhar para o cotidiano escolar, para as tensões e mediações que atravessam o trabalho pedagógico, e reconhecer que nele se expressam tanto limites quanto possibilidades de transformação. Para dar conta dessa complexidade, recorreremos às **categorias do método**, que orientam a análise das múltiplas dimensões do objeto. Oliveira *et al.* (2013, p. 187) afirmam que as categorias marxistas “esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento”. Assim, **totalidade**, **contradição** e **práxis** não são escolhidas arbitrariamente: emergem do próprio objeto e da necessidade de compreendê-lo em profundidade. É imprescindível que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social”. Desse modo:

A totalidade

A totalidade exige um olhar atento ao conjunto das relações que compõem o fenômeno. Como explica Kosík (1969, p. 9), a “Dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*”. Ela não se oferece imediatamente, mas se revela no decorrer do estudo. No contexto desta pesquisa, a totalidade envolve compreender como as políticas de avaliação externa, o gerencialismo e os dispositivos de responsabilização se articulam ao trabalho docente e regulam o trabalho pedagógico nas escolas. Oliveira *et al.* (2013, p. 196) lembram que a totalidade se compõe como um “complexo que vai do menor até o mais abrangente”, o que significa reconhecer que o singular (os professores dos 2º anos) está imerso em determinações mais amplas do Estado e do modo de produção capitalista. No Materialismo Histórico-Dialético, o fenômeno se apresenta inicialmente como **singular**, expressão imediata e irrepetível; sua essência é apreendida no **universal**, formado pelas leis e determinações gerais; e sua concretização se dá no **particular**, mediação que especifica o universal e condiciona a formação das singularidades (Pasqualini e Martins, 2015).

A contradição

A contradição é constitutiva do real e aparece como elemento indispensável para compreender as dinâmicas do trabalho docente. Em um sistema que naturaliza práticas gerenciais e transforma avaliações em mecanismos de controle, há um tensionamento permanente entre as exigências externas e as condições concretas do fazer pedagógico. Oliveira *et al.* (2013, p. 195) afirmam que a contradição é “a qualidade dialética da totalidade”, sempre reconstruída em níveis mais densos. É ela que permite revelar que muitos discursos sobre “qualidade” e “desempenho” ocultam formas de intensificação, responsabilização e alienação da docência.

A práxis

A práxis, por sua vez, é o ponto em que a teoria encontra a ação concreta. Ela aparece na atividade docente cotidiana, marcada por criatividade, precariedades, disputas e compromissos éticos. Lessa (2001), ao interpretar Lukács, afirma que a práxis social organiza

concepções de mundo e produz significados para a existência humana. No campo educacional, isso significa reconhecer que o professor não é mero executor das políticas: ele produz sentidos, resiste, cria alternativas e luta por condições dignas de trabalho e de ensino. A práxis, portanto, não é apenas uma categoria analítica, mas uma força que movimenta a possibilidade de transformação.

Do abstrato ao concreto

As categorias não surgem de uma vez; são construídas no movimento da pesquisa, apoiadas no referencial teórico e na leitura crítica da realidade. Como explica Kosík (1969, p. 30), o processo dialético se realiza “do abstrato ao concreto”, permitindo que o pesquisador reconstrua o fenômeno em uma totalidade concreta, articulando suas dimensões essenciais. No caso desta dissertação, isso significa formar uma compreensão que ultrapasse os discursos oficiais da política educacional para alcançar como essas orientações se materializam no cotidiano dos professores.

Figura 1 – Movimento do MHD



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O movimento do MHD possibilita o processo dialético do estudo. Desvelando categorias do objeto (temáticas, empíricas), permitindo também, anunciar os procedimentos adotados para o estudo das leis, normativas, decretos, relatórios, entre os quais se destaca a **análise documental**. Conforme Fávero e Centenaro (2019), a pesquisa documental constitui uma estratégia fundamental para apreender, nos textos legais e nas políticas públicas, os

sentidos que se cristalizam na forma de prescrições, orientações e normativas que incidem sobre a organização da educação. Esses documentos não são neutros: expressam disputas e projetos de sociedade, e, por isso, constituem material indispensável para compreender como determinados referenciais teóricos, econômicos e políticos se materializam nas práticas escolares e nas formas de organização do trabalho docente.

A compreensão das políticas educacionais que incidem sobre o trabalho docente no Brasil exige recuperar, em perspectiva histórica, os principais marcos que reconfiguraram o papel do Estado na educação desde meados do século XX (Oliveira, 2019). No movimento da totalidade, esses marcos expressam transformações estruturais mais amplas — políticas, econômicas e ideológicas — que deslocam o Estado de provedor para regulador, consolidando um modelo de gestão orientado por metas, indicadores e responsabilização. O Estado ao longo do tempo vem se redefinindo, “[...] passou a incorporar a lógica de mercado que, por meio de modelos de gestão privada, enfatiza resultados e produtos dos sistemas educativos, caracterizando-se pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas avaliativas” Silva *et al.* (2019, p.43).

Nessa dimensão, a Constituição de 1988, as reformas do Estado nos anos 1990, a expansão dos sistemas nacionais de avaliação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) constituem momentos decisivos desse processo. Para contextualizar tais determinações, apresenta-se a seguir um quadro síntese com os principais marcos nacionais, que permite visualizar a historicidade das políticas avaliativas e gerenciais e situar as mediações que influenciam diretamente o trabalho pedagógico e a organização escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Principais marcos nacionais da educação brasileira (1940–2025)

Período	Marco Nacional	Relevância para as Políticas Educacionais e o Trabalho Docente
1940–1980	Expansão da educação pública e centralidade do Estado.	Escolarização massificada; políticas de universalização; currículo centralizado.
1988	Constituição Federal	Direito social à educação; gestão democrática; dever do Estado.
1995	MARE – Reforma do Estado	Institui Estado Avaliador; reforça gerencialismo; metas, indicadores e controle.
1996	LDBEN	Normas gerais da educação; flexibilização curricular;

		diversidade de modalidades.
1990– 2000	Expansão do SAEB/Prova Brasil/IDEB	Padronização curricular; responsabilização de escolas e professores; cultura de resultados.
2001– 2007	PNE e PDE	Vinculação entre financiamento, metas e resultados; reforço da lógica gerencial.
2008– 2016	MEC/ANA/Alfabetização	ênfase na alfabetização como indicador-chave; pressão sobre professores dos anos iniciais.
2017	BNCC	Institucionaliza pedagogia das competências; padronização curricular nacional; regulação do trabalho pedagógico.
2020– 2022	Pandemia – ensino remoto	Intensificação da precarização docente; flexibilização emergencial; expansão do uso de tecnologias.
2023– 2025	Retorno pós-pandemia e reforço das avaliações externas	Recomposição das aprendizagens; avanço das avaliações diagnósticas; pressão sobre o 2º ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para situar historicamente os documentos analisados, elaborou-se um quadro-síntese dos principais marcos que estruturaram a educação no município de Macapá entre 1943 e 2025. Essa reconstrução temporal permite compreender a constituição do Sistema Municipal de Ensino a partir de processos de longa duração — como a formação do Território Federal, os ciclos de expansão urbana, a municipalização da Educação Infantil, a instituição do Sistema Próprio de Ensino, as reformas curriculares e a implantação da Gestão Democrática Escolar. Esses marcos, identificados a partir das Diretrizes Curriculares Municipais-DCM/2024), legislações locais e pareceres do Conselho Municipal de Educação- CMEM, evidenciam mudanças estruturais que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre o papel atribuído ao professor na rede. Assim, o quadro a seguir sintetiza o movimento histórico-político da educação municipal, constituindo uma mediação fundamental para a análise documental e para o entendimento das condições em que emergem as Avaliações Externas e em Larga Escala (AELE) no período recente.

Quadro 4 – Síntese dos marcos históricos da educação em Macapá (1943–2024)

Período	Marco Nacional	Relevância para as Políticas Educacionais e o Trabalho Docente
1943	Criação do Território Federal do Amapá	Início da organização estatal da educação; ações modernizadoras; expansão inicial da oferta escolar; formação dos primeiros docentes;

		educação como projeto de “civilização” e modernização.
1944–1956	Governo Janary Nunes	Forte investimento estatal na estrutura social; ampliação de escolas; implantação das primeiras políticas educacionais formais no território; educação vista como instrumento de desenvolvimento.
Década de 1980	Crescimento acelerado de Macapá e Santana	Pressão demográfica intensa; criação de bairros periféricos; aumento da demanda educacional; déficits de acesso e infraestrutura; altos índices de evasão e reprovação.
1992	Criação do Conselho Municipal de Educação (CMEM)	Institucionaliza órgão normativo e deliberativo; fortalece a autonomia municipal; início da construção de políticas próprias.
1994–1999	Reformas curriculares e debates sobre Ensino Religioso; criação de modalidades (Supletivo e EJA)	Estruturação curricular inicial; ampliação da oferta; diversificação das modalidades de ensino.
1997	Instituição do Sistema Próprio de Ensino de Macapá	Marco legal da autonomia administrativa e pedagógica; rede passa a deliberar sobre currículo, gestão e organização escolar.
1999	Início da municipalização da Educação Infantil	Creches e pré-escolas começam a ser transferidas do Estado para o município; nova demanda por profissionais e infraestrutura.
2005–2006	Leis do Ensino Fundamental de Nove Anos	Ampliação da escolaridade obrigatória; reorganização de matrículas e turmas; novas exigências para o trabalho docente e para o planejamento escolar.
2008	Inclusão oficial das creches e pré-escolas no Censo Escolar; ampliação do EF de 9 anos	Reconhecimento formal da Educação Infantil municipal; expansão significativa do número de matrículas.
2010–2014	Consolidação da rede e expansão de unidades escolares	Aumento gradual das unidades e do corpo docente; estabilização das matrículas; início da influência crescente das avaliações externas (ANA, Prova Brasil).
2014–2024	Período dos gráficos: matrícula e docentes	Variações no número de escolas, matrículas e docentes; reorganização territorial; aumento da

		pressão por metas e resultados; intensificação das políticas avaliativas.
2015	Plano Municipal de Educação – PME (Lei n.º 2.191/2015)	Estabelece metas decenais; orienta formação docente, avaliação, gestão e currículo; institucionaliza mecanismos de monitoramento e acompanhamento das políticas; reforça a articulação com políticas nacionais.
2015–2019	Construção da Gestão Democrática Escolar	Seminários, oficinas e mobilização da comunidade para elaboração da lei; fortalecimento dos Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e Grêmios.
2019	Lei municipal n.º 2.324/2019 – Gestão Democrática	Institucionaliza participação e autonomia escolar; criação formal de instâncias colegiadas; marco normativo para gestão participativa.
2017–2020	Implementação da BNCC	Redefinição curricular baseada em competências; inovação tecnológica como eixo articulador; reconfiguração do trabalho docente; intensificação da padronização curricular.
2020–2022	Pandemia da Covid-19	Ruptura dos processos pedagógicos; ensino remoto emergencial; uso improvisado de tecnologias; intensificação da carga de trabalho docente; aprofundamento das desigualdades.
2021	Referencial Curricular de Macapá (RCM)	Documento normativo alinhado à BNCC; reorganiza o planejamento pedagógico; define expectativas de aprendizagem; padroniza práticas e conteúdos; reforça a regulação do trabalho docente.
2023–2025	Retorno presencial e reorganização pós-pandemia; avaliações externas retomadas	Reorganização curricular, diagnóstica e pedagógica; pressão por recomposição das aprendizagens; aumento da dependência de indicadores; fortalecimento do SAEB; bonificação; expansão das AELE do 1º ao 5º ano (Avaliação Educa Macapá).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As imagens a seguir, provenientes de acervo pessoal da autora, registram momentos emblemáticos de 2007, quando o município iniciou as discussões sobre a política nacional do Ensino Fundamental de Nove Anos e intensificou a participação nas avaliações externas,

como a Prova Brasil, com destaque para a premiação nacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Guita na Prova Brasil.

Figura 2 – Ações iniciais da SEMED voltadas à reorganização curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos em Macapá (2007)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Figura 3 – Divulgação da premiação nacional da EMEF Profa. Guita pelo desempenho na Prova Brasil, marco da expansão das avaliações externas na rede municipal (2007)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A síntese histórica apresentada no quadro, demonstra que o Sistema Municipal de Ensino de Macapá foi sendo conformado por processos que articulam políticas expansionistas, reformas de orientação gerencial, redefinições curriculares e avanços normativos ligados à autonomia municipal. Nesse percurso, destacam-se marcos importantes, como a aprovação do **Plano Municipal de Educação (PME, 2015)**, que estabeleceu metas decenais para a formação, avaliação, gestão e currículo, e o Referencial Curricular de Macapá (RCM, 2021), que alinhou a rede à BNCC e redefiniu padrões de planejamento e expectativas de aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo em que documentos legais defendem a gestão democrática, a participação e a flexibilização curricular, observa-se — especialmente a partir de 2010 — o fortalecimento de mecanismos de responsabilização, metas e avaliações externas, alinhados ao movimento nacional de consolidação do Estado Avaliador. Essa contradição, presente no interior da própria documentação municipal, revela que as reformas adotadas na rede não se limitam ao plano organizacional, mas incidem sobre o trabalho pedagógico, redefinindo expectativas, intensificando demandas e condicionando práticas docentes. Essa mediação histórica é essencial para compreender como, no período de 2017 a 2025, as AELE passam a regular de modo mais direto o cotidiano das escolas municipais e, particularmente, o trabalho docente dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental.

A síntese histórica apresentada nos quadros revela que tanto o cenário nacional quanto o contexto local de Macapá são atravessados por processos políticos, econômicos e ideológicos que redefiniram progressivamente o papel da escola pública e, particularmente, do trabalho docente. No plano da totalidade, observa-se que as mudanças no sistema educacional brasileiro — da **Constituição de 1988 à BNCC de 2017** — não são fenômenos isolados, mas expressões de um movimento mais amplo de reconfiguração do Estado diante das transformações econômicas do capitalismo contemporâneo. A partir da década de 1990, com a consolidação do neoliberalismo, o Estado passa por um processo de ressignificação de suas funções, abandonando a centralidade do provimento direto para assumir o lugar de regulador e avaliador, especialmente por meio da criação de índices, metas e instrumentos de controle do desempenho escolar (Afonso, 2004; Freitas, 2018; Oliveira, 2019; 2023, Evangelista *et al.*, 2025).

Essa totalidade histórica se manifesta no contexto de Macapá por meio de processos próprios, articulados às reformas nacionais. A municipalização da Educação Infantil, a criação do Sistema Próprio de Ensino, a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a aprovação do PME/2015, a construção da Lei da Gestão Democrática e mais recentemente, a

adoção do Referencial Curricular de Macapá (2021), constituem marcos fundamentais que ampliaram a autonomia local. Entretanto, essa autonomia é tensionada pela crescente presença de políticas avaliativas de caráter padronizador e gerencial, que repercutem no cotidiano das escolas por meio da responsabilização de profissionais e da centralidade atribuída aos indicadores de desempenho. Dessa forma, o movimento histórico da educação municipal combina processos democráticos, participativos e emancipatórios com mecanismos cada vez mais incisivos de controle, regulação do trabalho pedagógico e prestação de contas (Lima, 2018; Antunes, 2019, Ávila, 2024).

No âmbito da contradição — categoria central do Materialismo Histórico-Dialético — emerge com nitidez o choque entre duas racionalidades presentes nos documentos analisados. De um lado, políticas que afirmam a autonomia da escola, a participação da comunidade docente e discente, a valorização do planejamento coletivo e a defesa da gestão democrática como princípio educativo e político. De outro, uma racionalidade de inspiração gerencial que desdobra a pedagogia das competências, a padronização de resultados, a intensificação do uso de tecnologias e a centralidade das Avaliações Externas e em Larga Escala como instrumentos de controle do trabalho pedagógico. Essa contradição não é apenas normativa: ela se expressa materialmente no cotidiano das escolas, nos tempos didáticos, no planejamento, na organização curricular e nas pressões vivenciadas por docentes dos anos iniciais — especialmente do 2º ano, etapa central nas avaliações de alfabetização (Bauer *et al.*, 2017, Jacomini *et al.*, (2021), Oliveira e Silva, 2025).

A mediação entre esses polos contraditórios se realiza na prática concreta do trabalho pedagógico. É nessa dimensão que a política deixa de ser apenas discurso normativo e se converte em exigência prática, em cobrança institucional, em reorganização do cotidiano escolar. As escolas de Macapá, ao desenvolverem seus Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e Grêmios Estudantis, criam espaços de participação e democratização que, em tese, fortalecem a autonomia e a construção coletiva do projeto pedagógico. Contudo, essas mesmas escolas também precisam responder às metas externas, aos índices de desempenho e às demandas curriculares da BNCC, que impõem temporalidades, conteúdos e metodologias frequentemente dissociadas da realidade local e do ritmo concreto dos estudantes (Galvão *et al.*, 2017, Lima, 2018, Antunes, 2019, Cunha *et al.*, 2020).

Nesse sentido, os quadros síntese permitem compreender que o trabalho docente nos 2º anos — eixo empírico desta pesquisa — é atravessado por múltiplas determinações históricas que não se explicam apenas pela política municipal atual, mas pela inserção da rede

em um projeto educacional mais amplo, marcado pela tensão permanente entre democracia e gerencialismo, entre autonomia e padronização, entre formação integral e cultura de resultados. Tal leitura dialética possibilita apreender que as Avaliações Externas e em Larga Escala não surgem como um fenômeno técnico ou neutro, mas como parte de um processo histórico de reconfiguração da educação pública e de intensificação da regulação do trabalho pedagógico (Freitas, 2004, Hipólito, 2011, Oliveira, 2019), cujos efeitos se materializam no cotidiano dos professores e professoras da rede municipal de Macapá.

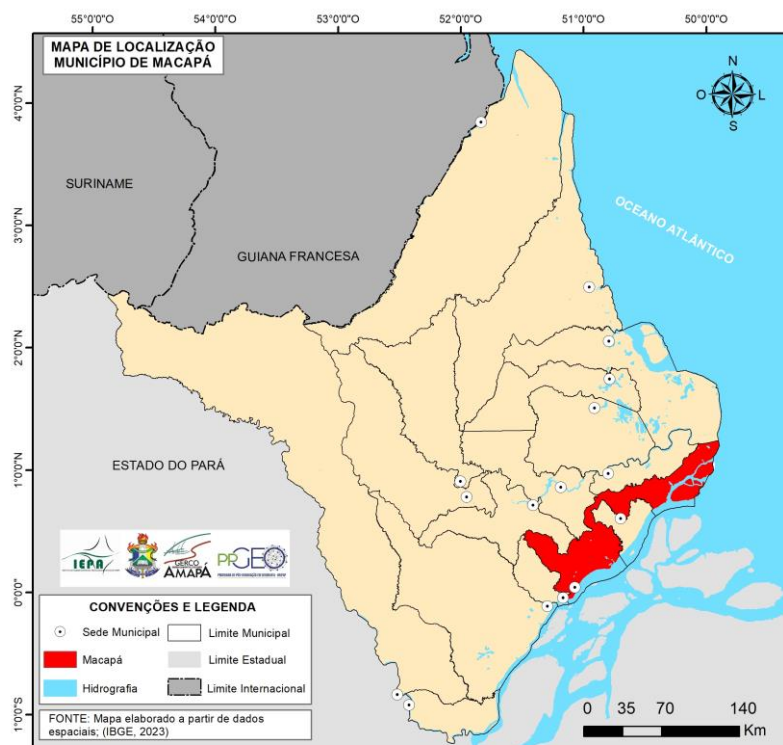
A partir do MHD, compreendemos o movimento dialético que orienta este estudo, assim, torna-se possível avançar para a análise do campo empírico. É nesse movimento que o trabalho de campo se torna decisivo: ele permite confrontar as determinações teóricas com as práticas concretas dos professores dos 2º anos da rede municipal de Macapá, evidenciando como a regulação do trabalho pedagógico se manifesta no cotidiano escolar. Desse modo, o trabalho de campo emerge como etapa imprescindível, na medida em que possibilita articular o abstrato e o concreto, evidenciando como as políticas de avaliação externa, o gerencialismo e os mecanismos de responsabilização se expressam no cotidiano do trabalho docente. É a partir dessa articulação, com o MHD, que se apresenta, na seção seguinte, o desenvolvimento da etapa empírica da pesquisa.

3.2 O trabalho de Campo

A etapa empírica da pesquisa foi desenvolvida de modo a permitir a aproximação entre o referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético e o cotidiano dos sujeitos do estudo. Partimos da compreensão de que as políticas educacionais, especialmente no campo das avaliações externas e em larga escala, só podem ser analisadas com profundidade quando articuladas às práticas e experiências concretas dos profissionais que as vivenciam nas escolas. Por isso, a escuta dos professores dos 2º anos, dos representantes sindicais e de um coletivo educacional tornou-se fundamental para captar as mediações entre as políticas, a organização do trabalho pedagógico e as condições reais do trabalho docente.

Lócus da pesquisa

Figura 4 – Mapa do Estado do Amapá-AP



Fonte: Atlas Geográfico. ²

A pesquisa desenvolveu-se no município de Macapá, capital do Estado do Amapá, situado na região Norte do Brasil e integrante da Amazônia Legal. Conforme o **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá (2025)**, o território amapaense possui 142.470,762 km², sendo cortado pela Linha do Equador e distribuído entre os domínios amazônico e oceânico, o que lhe confere elevada biodiversidade, grande disponibilidade hídrica e expressiva presença de áreas protegidas. O Estado é composto por dezesseis municípios e apresenta população de 733.759 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022, com forte concentração populacional no aglomerado urbano de Macapá e Santana.

A evolução administrativa do Estado do Amapá revela que o processo de criação dos municípios ocorreu entre 1856 e 1994, iniciando-se com Macapá e Mazagão — os mais antigos — e estendendo-se até a instituição do município de Vitória do Jari em 1994. Esse processo acompanha a própria formação territorial do Amapá, inicialmente ligado ao Pará, posteriormente elevado à condição de Território Federal em 1943 e, por fim, transformado em estado da federação pela Constituição de 1988. É nesse contexto histórico e geográfico que se

² Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá (2025, p.18).

insere o município de Macapá, lócus desta pesquisa. A cidade tem origem em um destacamento militar de 1738, criado com a finalidade de vigiar a foz do rio Amazonas, tornando-se capital do Território Federal do Amapá em 31 de maio de 1944. Possui área de 6.563,849 km² e população de 442.933 habitantes, segundo o Censo de 2022.

Macapá é composta pelos distritos de Macapá, Bailique e São Joaquim do Pacuí e destaca-se por sua inserção territorial singular: é a única capital brasileira situada às margens do rio Amazonas. Sua dinâmica econômica estrutura-se majoritariamente no setor terciário, com forte presença do funcionalismo público. Além de sua relevância histórica, demográfica e econômica, Macapá apresenta grande diversidade ambiental — florestas de terra firme, várzeas, manguezais, ressacas, savanas e ambientes estuarinos — configurando um território marcado pela multiplicidade de dinâmicas socioespaciais que influenciam o cotidiano das escolas. A Figura a seguir, extraída do Atlas (p. 19), ilustra uma vista panorâmica da cidade de Macapá com destaque para a Fortaleza de São José e a orla do rio Amazonas, evidenciando o contexto urbano amazônico onde se desenvolveu esta pesquisa empírica.

Figura 5 – Vista da cidade de Macapá-AP



Fonte: Atlas Geográfico. ³

Caracterização do sistema municipal de ensino de Macapá

A compreensão do Sistema Municipal de Ensino de Macapá exige recuperar, inicialmente, seu percurso histórico, pois as formas atuais de organização da rede e do trabalho docente resultam de processos estruturantes que atravessaram diferentes períodos políticos e administrativos. Conforme as **Diretrizes Curriculares Municipais**, a educação local ganhou contornos institucionais mais definidos a partir da criação do Território Federal do Amapá, em 1943, quando iniciativas governamentais passaram a atribuir à escola um papel estratégico no projeto de modernização social do Estado. Ao longo das décadas seguintes, a

³ Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá (2025, p.19).

expansão populacional acelerada, especialmente entre os anos 1980 e 1990, impulsionada pela transformação do Amapá em Estado e pela implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana, produziu forte pressão sobre os serviços públicos, levando à ampliação da demanda educacional e a sucessivas reorganizações da rede municipal.

Nesse contexto, a partir dos anos 1990, observa-se a institucionalização de políticas específicas para a Educação Infantil, para o Ensino Supletivo e, posteriormente, para a Educação de Jovens e Adultos, bem como importantes debates curriculares sobre o papel da escola e sobre as concepções pedagógicas que orientariam o sistema. A criação do **Conselho Municipal de Educação** (1992) e a instituição do Sistema Próprio de Ensino (1997) conferiram ao município maior autonomia pedagógica e administrativa, consolidando as bases legais para o desenvolvimento de políticas educacionais próprias. Essas transformações culminaram, no início dos anos 2000, na municipalização progressiva das creches e pré-escolas e na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o que implicou ajustes curriculares, reorganização de matrículas e redistribuição de docentes entre as etapas da Educação Básica. O período também foi marcado pela adoção de diretrizes centradas na inovação pedagógica, no uso de tecnologias digitais e na formação por competências — elementos que se articulam às reformas educacionais contemporâneas de orientação gerencial, amplificadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Ao enfatizar criatividade, empreendedorismo, fluência tecnológica e adaptação às demandas do “mundo veloz”, tais políticas introduziram novas expectativas de desempenho sobre professores e estudantes, redefinindo papéis, currículos e modos de organização do trabalho pedagógico.

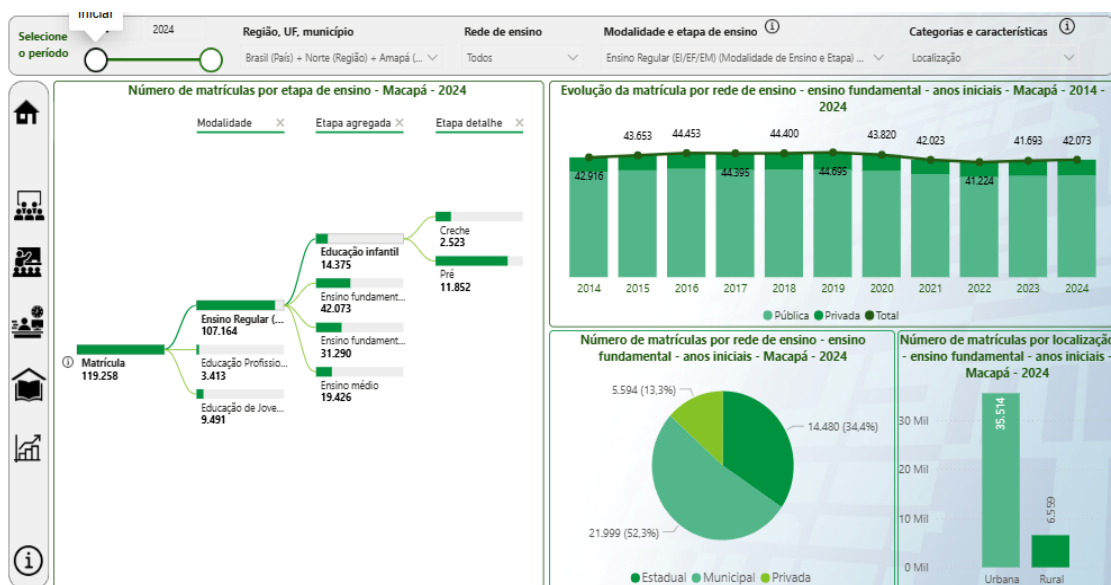
Paralelamente, entre 2015 e 2019, a rede municipal desenvolveu um processo estruturado de implementação da Gestão Democrática Escolar, culminando na promulgação da Lei n.º 2.324/2019. A criação e o fortalecimento de instâncias colegiadas — Assembleia Geral Escolar, Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e Grêmios Estudantis — expressam a defesa da participação da comunidade escolar na gestão e no planejamento pedagógico. No entanto, tais princípios democráticos convivem com o avanço das avaliações externas e em larga escala, que introduzem mecanismos de responsabilização, metas e padronização curricular, gerando tensões entre autonomia escolar e controle gerencial, fundamentais para compreender a regulação do trabalho pedagógico nas escolas municipais.

Do ponto de vista estrutural, as transformações administrativas e pedagógicas vivenciadas pela rede nas últimas décadas alteraram significativamente o número de unidades escolares, o contingente de matrículas e o quadro de profissionais da educação. Esses

elementos permitem compreender as condições objetivas nas quais se insere o trabalho docente dos 2º anos e constituem mediações essenciais para analisar os efeitos das Avaliações Externas e em Larga Escala (AELE).

É nesse cenário que se inserem os **gráficos referentes aos anos de 2014 a 2024**, que apresentam a evolução do número de escolas da rede municipal de Macapá, o crescimento (ou retração) das matrículas e as variações no quantitativo de docentes. A leitura desses dados evidencia tendências estruturais da rede: expansão ou estagnação da oferta, heterogeneidade entre escolas, pressões demográficas, mudanças no perfil das unidades, bem como impactos diretos sobre o planejamento pedagógico e sobre a distribuição de turmas e professores. Tais informações são fundamentais para apreender, em sua dimensão concreta, como se configura o sistema municipal e como suas dinâmicas internas condicionam a organização do trabalho docente dos professores que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Panorama das Matrículas da Educação Básica no Município de Macapá – Evolução 2014 - 2024



Fonte: Dados do INEP (2025).

O painel evidencia que a maior concentração de matrículas está na **Educação Regular** (107.164 matrículas), que abrange:

Educação Infantil: **14.375**

Ensino Fundamental – anos iniciais: **42.073**

Ensino Fundamental – anos finais: **31.290**

Ensino Médio: **19.426**

A rede municipal apresenta crescimento moderado acompanhado de momentos de retração, sugerindo: variações demográficas; reorganização da rede; impactos temporários de políticas de matrícula; efeitos da pandemia (2020–2021) – embora não cause queda brusca nesse caso. A estabilidade numérica reforça a **demanda contínua por professores**, especialmente nos anos iniciais, onde se concentra a alfabetização — etapa fortemente monitorada por AELE. A distribuição espacial revela forte concentração na área **urbana**, acompanhando a configuração demográfica da capital:

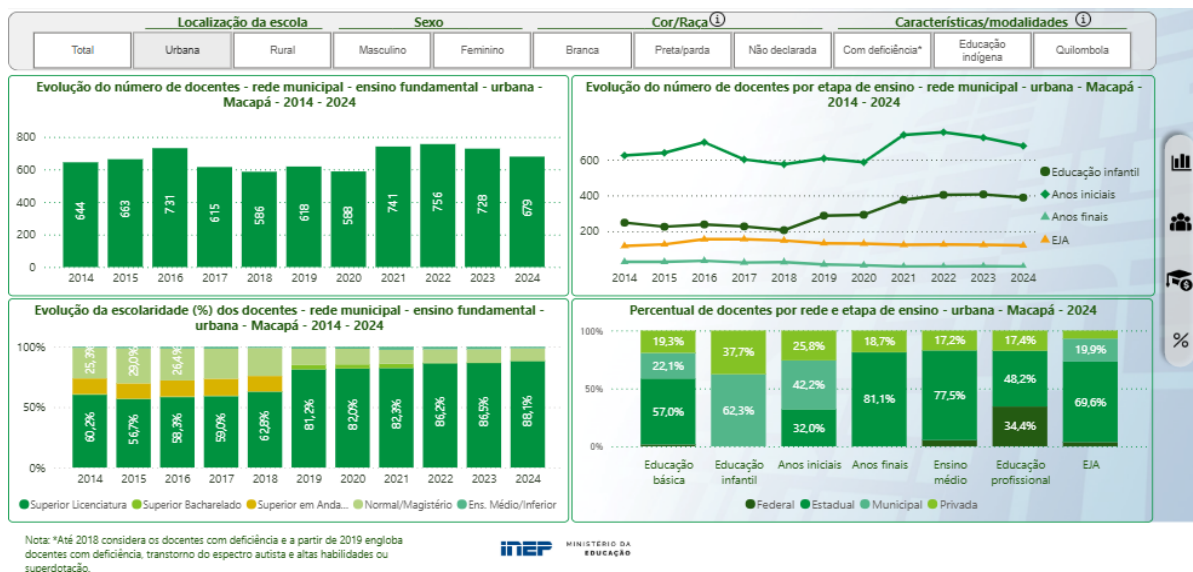
- Urbana: grande maioria das matrículas
- Rural: participação significativamente menor

Implicações:

- A organização do trabalho pedagógico se dá majoritariamente em escolas urbanas, com demandas distintas de infraestrutura, complexidade organizacional e acompanhamento gerencial.
- Avaliações externas tendem a refletir predominantemente o desempenho das unidades urbanas, invisibilizando especificidades das escolas rurais.

Os gráficos indicam que a rede municipal de Macapá mantém, ao longo dos últimos dez anos, um padrão relativamente estável de matrículas nos anos iniciais, assumindo a maior parte da oferta educacional da capital. A elevada concentração de matrículas na rede municipal e nas zonas urbanas demonstra que as políticas de avaliação externa e de responsabilização — que estruturam o modelo gerencial analisado nesta pesquisa — incidem diretamente sobre os professores dos 2º anos. Esses dados permitem compreender as condições reais de organização da rede e reforçam a necessidade de analisar como tais políticas regulam o trabalho pedagógico cotidiano dos docentes que atuam em Macapá. A seguir, o gráfico 2, com referência ao número de professores, no recorte temporal de 2014-2024.

Gráfico 2 – Número de professores da Rede Municipal de Macapá, 2014–2024)



Fonte: INEP (2025)

O conjunto de gráficos evidencia que o número de docentes da rede municipal de Macapá no ensino fundamental urbano nos anos iniciais, apresenta relativa estabilidade ao longo da última década, variando entre 570 e 750 professores e demonstrando uma tendência de recomposição gradual, sobretudo após 2020, com pequena retração no ano de 2024. Ao mesmo tempo, observa-se um avanço expressivo na escolaridade docente, com a presença de **mais de 80% de professores licenciados** a partir de 2020, revelando a consolidação de um quadro altamente escolarizado. Quando desagregados por etapa, os dados mostram que os **anos iniciais concentram significativo contingente de professores**, refletindo o peso dessa etapa na rede municipal e reforçando a centralidade do trabalho docente na alfabetização. Em 2024, a participação da rede municipal nos anos iniciais apresenta 41,8%, percentual maior em relação as demais esferas, mostrando que cabe ao município a maior responsabilidade pelo atendimento e, consequentemente, pelo cumprimento das metas atreladas às políticas de avaliação externa e responsabilização. Assim, embora os números indiquem estabilidade e qualificação crescente do corpo docente, a análise não pode desconsiderar que esse cenário ocorre sob crescente pressão gerencial, no qual indicadores, metas e resultados das avaliações externas reconfiguram a organização do trabalho pedagógico e ampliam as demandas sobre os professores do 2º ano.

Assim, a caracterização do Sistema Municipal de Ensino de Macapá, articulada à análise histórica, normativa, estrutural e curricular, oferece o pano de fundo indispensável para compreender as determinações que incidem sobre o trabalho pedagógico e para situar o

lócus empírico desta pesquisa, abrindo caminho para a apresentação dos dados quantitativos e, em seguida, para a descrição da etapa de campo realizada com docentes, representantes sindicais e coletivo educacional.

Caracterização das Escolas Participantes (E1 a E7)

Foram selecionadas **sete escolas municipais** localizadas na zona urbana de Macapá, identificadas neste estudo por siglas alfanuméricas (E1 a E7), garantindo anonimato institucional conforme preconiza a ética em pesquisa. As escolas apresentam diferentes configurações no que se refere ao número de turmas de 2º ano, quantitativo de docentes entrevistados e desempenho no IDEB 2023.

E1 – Possui 1 turma de 2º ano, contava com 1 professora na pesquisa e registrou IDEB 6,9 em 2023.

E2 – Possui 2 turmas, participaram duas docentes e apresentou IDEB 6,6.

E3 – Contou com 4 turmas, envolveu 1 professora efetiva. Três docentes contratadas do Processo Seletivo Simplificado- PSS não participaram por se sentirem inseguras de estarem recentes na escola, registrou IDEB 6,5.

E4 – Também com 4 turmas, participaram duas professoras, com IDEB 6,3.

E5 – Possui 3 turmas, participaram três docentes, e apresentou IDEB 4,8.

E6 – Conta com 5 turmas, participaram dois professores, com IDEB 4,8.

E7 – Possui 4 turmas, participaram três docentes, com IDEB 4,6.

Essa distribuição demonstra a diversidade de contextos pedagógicos, estruturais e avaliativos entre as unidades escolares que ofertam o 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal.

CrITÉRIOS de Seleção das Escolas (maior e menor IDEB)

A seleção das escolas fundamentou-se em um critério analítico recomendado pela banca de qualificação, que sugeriu a escolha de unidades escolares com maiores e menores desempenhos no IDEB no ano de 2023. Essa estratégia metodológica visa:

Contrastar realidades distintas da rede, permitindo observar como a lógica de responsabilização e controle via avaliações externas incide sobre contextos escolares diferenciados; aproximar a análise do objeto da pesquisa, que busca compreender como o trabalho pedagógico dos professores do 2º ano é regulado pelas Avaliações Externas e em Larga Escala (AELE); captar nuances do fenômeno, considerando escolas em posições distintas no ranqueamento municipal, o que gera efeitos diferenciados sobre a organização pedagógica, as expectativas de desempenho e a pressão por resultados.

Assim, foram consideradas as cinco escolas com maior IDEB e as cinco escolas com menor IDEB da rede municipal, conforme levantamento realizado no site do INEP. Dessas, sete aceitaram participar, compondo assim o lócus empírico desta investigação.

Sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo **14 professores** que atuam nos 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Macapá, identificados pelos principais rios e afluentes das bacias hidrográficas do Estado do Amapá, de modo a garantir sigilo e anonimato: Oiapoque, Cassiporé, Cunani, Calçoene, Flechal, Macacoari, Tartarugalzinho, Araguari, Pedreira, Matapi, Mazagão, Maracá, Tambaqui e Jari ⁴. Os professores responderam a uma **ficha de caracterização**, que reuniu dados sobre formação, tempo de docência, idade, vínculo, experiência no 2º ano e formação. Esses dados permitiram construir um quadro analítico que contextualiza o perfil dos sujeitos e auxilia na compreensão das condições concretas do trabalho docente.

Também foram entrevistados **dois representantes de sindicato** (S1 e S2) e **um representante de coletivo** (C1), que contribuíram com uma visão ampliada sobre as políticas de avaliação, os processos de responsabilização e a regulação do trabalho pedagógico no âmbito da rede municipal. A participação desses sujeitos representa a dimensão do **particular**, mediando o singular e o universal, expressando o modo específico e historicamente determinado por meio do qual a universalidade se concretiza nas diversas singularidades. A particularidade condiciona o modo de ser da singularidade (Pasqualini e Martins, 2015, p. 366-367), articulando a experiência coletiva e institucional com as vivências dos professores nas escolas. O coletivo representado no estudo, se distancia da visão

⁴ Atlas Geográfico Escolar do Estado do Amapá (2025, p.82;83).

dicotômica da dinâmica de interações individuais ou em grupos que envolvem igrejas, comunidades, povos. Portanto, se materializa na ideia apresentada por Guattari (1992) *apud.*, Escóssia e Kastrup (2005, p. 303),

[...] quando afirma que o coletivo deve ser entendido “no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (1992, p. 20). Desaparece a equivalência entre coletivo e conjunto ou somatório de pessoas. O coletivo é impessoal, é plano de co-endendramento dos indivíduos e da sociedade.

Conforme o representante do coletivo, inicia sua narrativa apresentando a gênese do movimento, que surge como Chama os Mil, ligado inicialmente à defesa do chamamento integral dos aprovados no concurso público da Prefeitura de Macapá do ano de 2018. O caráter inicial era reivindicatório e focado em garantir o direito ao ingresso no serviço público. Nesse sentido, não encontraram nos sindicatos, um efetivo movimento que pudesse garantir a convocação dos professores concursados.

O coletivo nasceu junto com a lista de aprovados do concurso de 2018 e tomou força em 2019, né? Organização, grupo, para que fossem chamados todos os aprovados no concurso de 2018 da Prefeitura de Macapá. E de lá teve a primeira chamada e seguiu, mesmo com algumas das pessoas que compõem o coletivo. Na verdade, o nome do movimento lá inicialmente era Chama os Mil. Era Chama os Mil. E aí alguns que estavam nessa comissão, nessa organização, foram chamados, mas o objetivo sempre foi esse, de zerar a lista. E foi trabalhando, foi trabalhando, e para ter uma ideia, eu nem era do Chama os Mil, mas eu acompanhava eles. Eu acompanhava essa luta, porque eu trabalhava no Pará, e aí não tinha como estar aqui, mas eles faziam o movimento. E aí, eu sou da segunda chamada do concurso de 2019, fui chamado em abril, e aí a galera seguiu trabalhando e a gente foi se conectando com pessoas que tinham o objetivo de luta da educação, e o processo foi se transformando. O que antes era uma luta para que todos os concursados da lista fossem chamados, se tornou uma luta por direitos (C1, 2025).

Diante da identificação das escolas e dos sujeitos do estudo que permitiu situar o objeto em sua concretude, evidenciando as condições diversas nas quais o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos é produzido e regulado. Ao articular o desempenho escolar, os contextos institucionais e as trajetórias docentes, tornou-se possível compreender as mediações que estruturam o objeto do estudo e delimitam suas contradições essenciais. Com esse cenário delineado, passa-se à apresentação das técnicas de pesquisa utilizadas, explicitando os procedimentos adotados para a constituição do material empírico que sustenta as análises desenvolvidas nesta dissertação.

3.3 Técnicas da Pesquisa

Para a produção do material empírico foram utilizadas **entrevistas semiestruturadas**, aplicadas individualmente, com roteiro elaborado a partir das categorias do estudo organizado em eixos temáticos. A escolha desse instrumento deve-se à possibilidade de captar dimensões subjetivas, narrativas e conflitos presentes no trabalho pedagógico, garantindo ao mesmo tempo comparabilidade entre as respostas. Além disso, foi aplicada a **ficha de caracterização**, que permitiu sistematizar informações dos professores, possibilitando a elaboração de um quadro descritivo.

A entrevista semiestruturada foi organizada a partir de três eixos temáticos que emergiram da revisão sistemática de literatura e do arcabouço teórico ancorado nas categorias marxianas: **(1) contexto institucional, (2) trabalho docente, e (3) consequências profissionais**. Esses eixos expressam o movimento dialético do objeto, articulando as determinações estruturais do capitalismo contemporâneo, a práxis pedagógica e os efeitos das políticas de avaliação sobre o cotidiano escolar.

O **primeiro eixo, contexto institucional**, busca compreender como as determinações mais amplas do sistema capitalista, marcado por reformas sucessivas e pelo fortalecimento do Estado neoliberal, conformam o campo das políticas educacionais. As leis, diretrizes e dispositivos avaliativos são entendidos como expressões jurídicas da racionalidade neoliberal, que, conforme Dardot e Laval (2018), atribui ao Estado a função de organizar e sustentar a lógica concorrencial.

O **segundo eixo, trabalho docente**, relaciona-se à dimensão da práxis e às contradições que atravessam o ato educativo. A categoria trabalho, no sentido marxiano, permite compreender a intencionalidade da ação pedagógica e, simultaneamente, os limites impostos pelos mecanismos de controle e regulação que permeiam o cotidiano escolar. Conforme argumenta Mészáros (2008), a prática educativa é um espaço de disputa entre hegemonia e resistência, em uma permanente busca para além do capital, evidenciando as tensões que configuram o trabalho docente na escola pública.

O **terceiro eixo, consequências profissionais**, abrange os efeitos diretos das políticas de responsabilização sobre o corpo docente, como a intensificação das atividades, a regulação das práticas e a responsabilização individual pelo desempenho dos estudantes. Embora sustentadas pelo discurso do mérito e da educação ao longo da vida, tais políticas frequentemente resultam no aumento da carga de trabalho e no adoecimento docente.

As entrevistas foram agendadas previamente, realizadas em ambiente reservado nas próprias escolas ou em local definido pelos participantes. Todas foram gravadas e transcritas integralmente, respeitando sua literalidade para assegurar fidelidade às falas e permitir uma análise rigorosa. O tempo médio das entrevistas variou entre 15 e 30 minutos. As transcrições foram processadas com o apoio do aplicativo **Transcriptor**, o que possibilitou agilizar a passagem do áudio para o texto e, posteriormente, realizar a revisão manual para garantir precisão e fidedignidade.

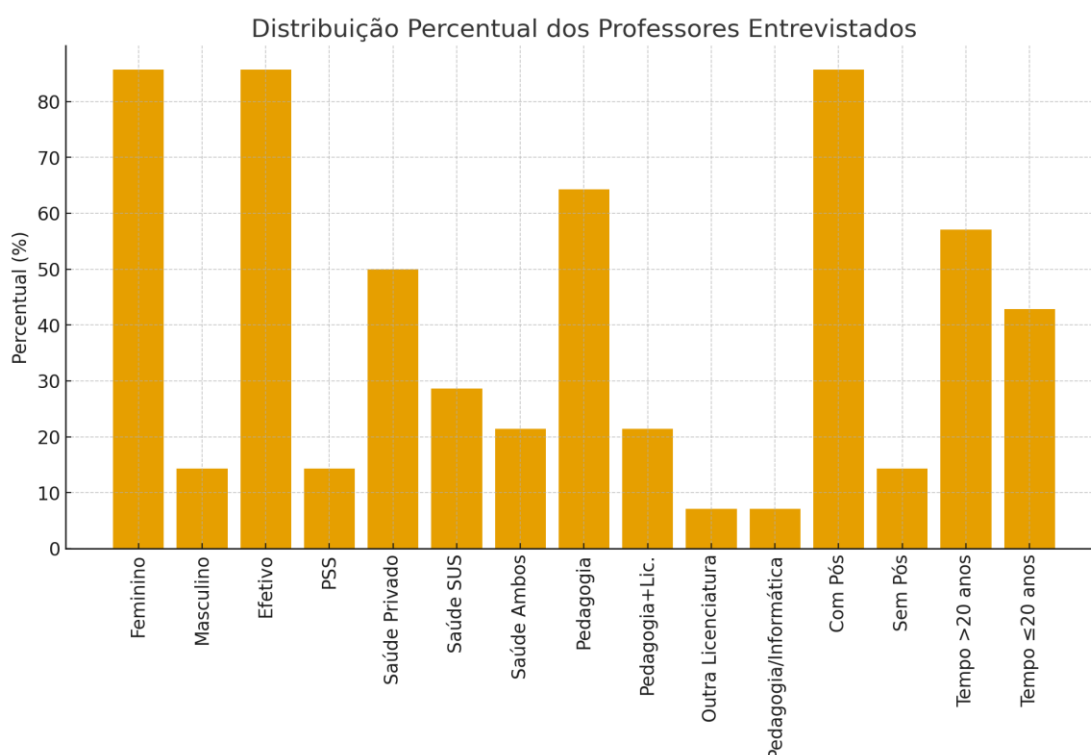
A pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa**, via **Plataforma Brasil**, conforme Parecer Consubstanciado nº 7.664.706. Os diretores escolares assinaram o Termo de Anuência da Gestão Escolar e todos os participantes assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, tendo sido informados sobre objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e garantia de anonimato. As identidades foram preservadas mediante o uso de códigos (Principais rios e rios afluentes do Estado do Amapá, S1–S2, C1).

O corpus das entrevistas foi submetido à **análise de conteúdo de Bardin** (2011), seguindo suas etapas:

1. pré-análise, com leitura flutuante do material;
2. exploração do material, com identificação de unidades de sentido;
3. categorização, articulando as unidades empíricas às categorias teóricas do MHD;
4. tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A análise buscou articular o singular (falas dos professores), o particular (posicionamento do sindicato e do coletivo) e o universal (políticas educacionais e racionalidade neoliberal), de modo a apreender a totalidade do fenômeno estudado (Pasqualini e Martins, 2015).

Após a caracterização socioeducacional do município de Macapá e a apresentação das unidades escolares que compõem o lócus desta pesquisa, torna-se possível avançar para a análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente regulado pelas avaliações externas e em larga escala. As sete escolas selecionadas (E1 a E7), distribuídas entre os maiores e menores IDEB da rede municipal, oferecem um panorama diversificado das pressões, expectativas e demandas gerenciais que incidem sobre os professores do 2º ano. A seguir, o gráfico 3 demonstra o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos professores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: O gráfico apresenta a distribuição percentual dos 14 professores entrevistados segundo gênero, vínculo, formação inicial, pós-graduação, acesso à saúde e tempo no magistério.

Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

A caracterização dos 14 docentes entrevistados permite compreender elementos estruturais que incidem sobre o trabalho pedagógico e ajudam a situar, concretamente, o sujeito que vivencia as regulações impostas pelas avaliações externas e em larga escala. Os dados obtidos por meio da ficha de caracterização evidenciam tendências históricas da profissão docente no Brasil, especialmente nos anos iniciais da educação básica.

Gênero

A predominância feminina entre os docentes (85,7%) confirma o processo de feminização do magistério analisado por Costa (2010). Para a autora, esse fenômeno decorre de uma construção histórico-cultural que vinculou o trabalho docente ao feminino, concebendo-o como extensão do sentido maternal e do cuidado. Tal associação, sustentada por valores patriarcais, naturalizou expectativas de disciplina, dedicação moral e abnegação sobre as professoras — elementos que ainda repercutem na forma como elas vivenciam pressões e responsabilizações derivadas das políticas avaliativas contemporâneas.

Vínculo e inserção profissional

Os dados indicam que **85,7%** dos docentes possuem vínculo efetivo, enquanto **14,3%** atuam por meio de contratação temporária (PSS). Essa predominância de efetivos indica estabilidade na carreira e maior permanência nas escolas, contexto que tende a intensificar os efeitos das políticas de responsabilização, pois esses profissionais permanecem mais tempo submetidos às metas, indicadores e avaliações externas que a gestão municipal adota como instrumentos de regulação do trabalho pedagógico.

Formação inicial e continuada

A formação superior apresenta forte presença da Pedagogia: **64,3%** possuem graduação exclusivamente em Pedagogia e **21,4%** em Pedagogia associada a outra licenciatura. Observa-se também um nível elevado de formação continuada: **85,7%** possuem pós-graduação, especialmente em áreas relacionadas à alfabetização, educação inclusiva, psicopedagogia e gestão escolar. Esse perfil evidencia um corpo docente com qualificação relevante, cuja atuação é atravessada pelas demandas cada vez mais técnicas e padronizadas impostas pelas avaliações externas, que frequentemente tensionam a autonomia pedagógica e deslocam a centralidade da formação para o cumprimento de metas.

Tempo de serviço

A experiência profissional também se destaca: **57,1%** possuem mais de 20 anos de magistério. Trata-se de docentes que atravessaram diversas reformas educacionais, mudanças curriculares e ciclos de políticas de avaliação, acumulando percepções sobre o impacto dessas transformações no cotidiano da escola e na organização do trabalho pedagógico. Por terem longa permanência na rede, são também os que vivenciam de maneira mais intensa os mecanismos de gerencialismo e regulação introduzidos, sobretudo, após a consolidação das AELE e da BNCC.

Saúde e condições de vida

Quanto ao acesso à saúde, **50%** utilizam serviços privados, **28,6%** dependem exclusivamente do SUS e **21,4%** utilizam ambos. Essa heterogeneidade expressa condições distintas de trabalho e de reprodução da força de trabalho docente, sobretudo considerando o processo de intensificação e desgaste emocional que acompanha o modelo gerencial voltado ao desempenho. A busca por atendimento privado pode sugerir um esforço individual para mitigar efeitos de adoecimento e sobrecarga decorrentes do ambiente escolar.

Conforme Assunção (2010), o adoecimento é um processo físico, psíquico e social que envolve perturbações do funcionamento do corpo e da subjetividade, expressando um conjunto de sinais e sintomas associados à organização do trabalho. No caso docente, o adoecimento decorre da exposição a condições ambientais inadequadas, da intensificação do trabalho, da pressão temporal, de conflitos e da não-apropriação do processo de trabalho. A doença é o quadro mórbido definido pela medicina; já o adoecimento envolve a experiência singular do sujeito, sua dor, sofrimento e interpretação cultural do mal-estar vivido. Trata-se de um fenômeno historicamente determinado, cujas raízes estão nas transformações estruturais do trabalho educacional.

A análise do perfil dos sujeitos entrevistados revela um quadro docente marcado por três elementos centrais:

1. **Feminização do magistério**, que historicamente vinculou o trabalho pedagógico a dimensões de cuidado e moralidade (Costa, 2010), tornando as professoras mais suscetíveis a práticas de controle e responsabilização.
2. **Experiência profissional elevada**, que permite compreender como as regulações contemporâneas reconfiguram o trabalho docente daqueles que já vivenciaram diferentes fases das políticas educacionais.
3. **Alta qualificação**, tensionada por demandas performativas que deslocam a autonomia pedagógica e priorizam resultados mensuráveis, resultando em processos de adoecimento (Assunção, 2010).

A caracterização dos sujeitos entrevistados não deve ser compreendida como um inventário neutro de atributos individuais, mas como expressão concreta das determinações históricas que conformam o trabalho docente sob o avanço do neoliberalismo. Como argumentam Dardot e Laval (2018), a “razão neoliberal” institui uma nova forma de governamentalidade, na qual o Estado se reorganiza como avaliador e transforma a escola em espaço de produção de resultados. Nesse movimento, como demonstram Lipsuch (2020) e Ávila (2024), dispositivos de responsabilização, indicadores e metas passam a regular minuciosamente o trabalho pedagógico, deslocando a autonomia docente e intensificando a vigilância sobre sua prática. O perfil identificado entre os professores — feminização, vínculos, formação, experiência e condições de saúde — aparece, portanto, como materialização dessas imposições estruturais. A feminização histórica, problematizada por Costa (2010), não apenas revela a construção social do magistério como “trabalho de

cuidado”, mas também sua vulnerabilidade às pressões do gerencialismo, que, conforme Oliveira (2019), redefine o docente como operador de metas. A alta qualificação, longe de significar valorização, se converte em exigência funcional para responder aos protocolos padronizados das avaliações externas, em linha com a crítica de Kuenzer (2005) e Saviani (2013) à pedagogia das competências. Assim, os sujeitos não são apenas portadores de características individuais, mas trabalhadores inseridos na contradição própria das políticas de caráter neoliberal, que, como assinala Freitas (2018), intensificam mecanismos de controle e responsabilização, transformando o cotidiano escolar em extensão das lógicas empresariais. É nesse terreno contraditório, onde a subjetividade docente se confronta com as determinações estruturais do Estado gerencial, que se torna possível compreender como o perfil desses professores é condicionado pela regulação do trabalho pedagógico nos anos iniciais da rede municipal de Macapá.

4 REBATIMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE

A compreensão da regulação do trabalho docente no contexto das avaliações externas exige agora o deslocamento do plano teórico-estrutural — analisado no capítulo anterior — para a dimensão concreta e viva da atividade docente, onde essas políticas se materializam, se confrontam e se expressam em múltiplas contradições. Se, do ponto de vista estrutural, o Estado avaliador, a pedagogia das competências e o gerencialismo compõem um arcabouço que redefine profundamente a escola pública, é no cotidiano dos professores que tais dispositivos ganham forma, sentido e efeitos. Os rebatimentos das avaliações em larga escala, portanto, não se compreendem apenas por meio dos documentos normativos ou das tendências internacionais, mas sobretudo pela experiência dos sujeitos que, diariamente, gerem, mediam, executam e resistem às pressões impostas pelos sistemas de avaliação. A análise que segue busca justamente evidenciar como esses professores, inseridos nas condições históricas concretas da rede municipal de Macapá, entre 2017 e 2025, percebem, sofrem, interpretam e ressignificam as AELE, revelando as tensões entre o prescrito e o real, entre o trabalho idealizado pelas políticas e o trabalho efetivamente realizado nas escolas.

As vozes dos professores constituem o ponto de partida privilegiado para compreender os rebatimentos das avaliações externas no trabalho pedagógico, pois é nelas que emergem as mediações entre as determinações estruturais do Estado avaliador e a prática concreta realizada no interior das escolas. Longe de serem receptores passivos das políticas, esses sujeitos experienciam, interpretam e enfrentam as múltiplas formas de regulação que atravessam a docência, evidenciando como metas, indicadores, capacitações, materiais padronizados e pressões por resultados reconfiguram tempos, espaços, relações e sentidos do trabalho. Suas falas expõem não apenas percepções individuais, mas contradições objetivas: tensões entre autonomia e controle, prescrição e improviso, planejamento crítico e exigências. Ao analisar essas narrativas, não se busca extrair opiniões isoladas, mas apreender — à luz do Materialismo Histórico-Dialético — como a subjetividade docente expressa a totalidade social que a produz, revelando as formas concretas pelas quais o gerencialismo e as AELE incidem sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais.

4.1 As Vozes dos Professores da rede de ensino do município de Macapá

A escuta dos professores constitui um momento decisivo desta pesquisa, na medida em que permite apreender, no nível concreto, como as avaliações externas e em larga escala atravessam, regulam e reorganizam o trabalho pedagógico nas escolas municipais de Macapá. Se, do ponto de vista estrutural, as AELE expressam a racionalidade gerencial que orienta as políticas educacionais contemporâneas, é no cotidiano docente — nas vivências, contradições, estratégias e tensões relatadas pelos sujeitos — que se desvela sua materialidade. As falas aqui apresentadas não são tomadas como opiniões isoladas, mas como sínteses parciais de experiências no chão da escola, que revelam mediações essenciais entre o Estado avaliador, a gestão escolar e o trabalho pedagógico. Assim, as vozes dos professores tornam-se mediações fundamentais para compreender como a política ganha corpo na prática, permitindo avançar na análise crítica do objeto: a regulação do trabalho docente no contexto das AELE.

Análise da entrevista – Rio Oiapoque

A fala de Rio Oiapoque apresenta indicativo de forte interiorização da racionalidade gerencial no cotidiano escolar. Sua adesão às formações padronizadas, às metas de alfabetização, ao curso *Educa Macapá* como caminho formativo obrigatório e às bonificações associadas ao desempenho revela a incorporação da “norma individual de desempenho” descrita por Dardot e Laval (2018). Nesse movimento, o avanço da turma é compreendido como resultado direto do esforço individual do professor, reforçando a ideia de que a eficácia docente depende da dedicação pessoal, do estudo constante e da capacidade de “correr atrás”. Trata-se de uma subjetivação típica do gerencialismo, que desloca a responsabilidade dos resultados para o indivíduo, apagando as determinações estruturais do sistema.

É, antes, realmente, não tinha a cobrança que a gente tem hoje, né? Então, hoje, a gente participa de mais cursos. Tudo voltado para a questão da alfabetização. Eu acho muito legal o programa Educa Macapá. É um programa muito... A gente ama o livro do Educa. É um livro que ajuda muito na alfabetização das crianças. Então, os cursos que a gente tem, isso nos ajuda muito. Então, hoje, é mais cobrado, mas também nos dão suporte para que a gente corra atrás de muitos exemplos, de muita sugestão de como alfabetizar as crianças. E hoje tem a rede social, hoje tem tudo que a gente quer aprender a gente corre numa rede social, a gente vai lá no YouTube, a gente tem dificuldade, a gente vai lá, pesquisa como alfabetizar jogos, brincadeiras, músicas. Então, hoje a gente tem a rede social, a gente tem um aparato de coisas para a gente aprender como alfabetizar uma criança de fato (Rio Oiapoque, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece articulada em múltiplas dimensões. No plano institucional, a professora reconhece que as diretrizes “vêm de cima”, organizadas pela SEMED e reforçadas pela gestão escolar, evidenciando a verticalidade do Estado avaliador. No plano pedagógico, observa-se o estreitamento curricular provocado pela centralidade de língua portuguesa e matemática e pela organização da rotina conforme o calendário das avaliações externas. Há ainda a regulação por condições materiais, marcada pela *precariedade do anexo escolar*, que contrasta com a crescente pressão por desempenho. Assim, a regulação opera simultaneamente de modo técnico, discursivo e emocional, configurando um processo multifacetado de controle da prática docente.

É vem lá de cima, então é uma união, cada um fazendo a sua parte para alcançar esse resultado com as crianças. Como eu lhe falei, eles fazem os cursos do Educa Macapá, a gente participa, a gente pega todas as dicas, tira todas as dúvidas, aí chegam as avaliações para nós, a gente tem toda uma conversa com as crianças, deixa elas bem leves, nada de medo que assusta. Então a gente tem aquela conversa e a gente consegue distribuir, fazer a avaliação com eles de uma forma bem tranquila, vai do nosso jeito com a criança, como a gente vai tratar com a criança, vai repassar para ela (Rio Oiapoque, 2025).

A responsabilização emerge de forma intensa no relato da professora. A cobrança crescente, a vinculação de bonificação ao desempenho, a sobrecarga durante as avaliações — particularmente no acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial, sem apoio especializado — e a crença de que o resultado da turma depende de seu esforço pessoal revelam a internalização de uma lógica meritocrática que individualiza o sucesso e o fracasso. Esse movimento produz efeitos subjetivos importantes: autoexigência, sentimento de culpa, desgaste emocional e intensificação do trabalho.

Eu achei bastante interessante, porque, de alguma forma, essas bonificações é um incentivo para o professor estudar mais com as suas crianças, se preparar mais. Eu acho que é um incentivo. Eu, inclusive, todo ano, desde o começo, sou indicada, sempre recebo esse prêmio. Então, eu acho muito legal, porque é um incentivo para o professor se esforçar mais, procurar novos métodos, trabalhar melhor para que consiga o objetivo maior, que é a alfabetização dos seus alunos.

É, nós estamos aqui nesse anexo, e a gente está rezando que a nossa escola, a previsão é de agosto, já iniciar lá, realmente a gente já sentiu muita diferença aqui, e deixa muito a desejar, a gente não tem o negócio das salas, não tem biblioteca, não tem muitas coisas que servem como aparato para desenvolver um melhor trabalho com as crianças, o nosso refeitório aqui é muito quente, a gente não tem feito nossos projetos, como, por exemplo, agora vem a festa junina, justamente por questão de espaço, muita coisa envolve, a gente faz, a gente continua fazendo nossos projetos, mas assim, é um miniprojeto, cada um na sua sala, às vezes a gente faz uma apresentaçozinha lá embaixo, mas desce por turma, por andar, porque não tem como, todo mundo, mas assim, deixa muito a desejar aqui, questão de espaço para as crianças, que elas precisam, as salas de aulas são pequenas, a maioria pequena, tem pouquinho aqui, tem bem pouquinho aqui que são grandes, então tudo isso

influencia muito no aprendizado, no desenvolvimento delas, no nosso trabalho, que às vezes a gente quer desenvolver uma coisa, e o espaço não é apropriado, muita coisa, questão dos livros, a biblioteca, sala de leitura, que a gente sempre teve, não temos, então muita coisa faz falta, muita coisa acaba prejudicando também no desenvolvimento delas, a gente vai se virando do jeito que pode (Rio Oiapoque, 2025).

As categorias marxistas permitem ler o conjunto dessas determinações em sua totalidade. A professora percebe que a política se estrutura em um movimento de cima para baixo, mas tende a naturalizar essa verticalidade, reproduzindo a aparência de neutralidade das avaliações. No nível da contradição, sua fala expressa tensões significativas: a alta cobrança convive com uma infraestrutura inadequada; o discurso de inclusão se choca com a ausência de apoio; o compromisso com a profissão se confronta com o adoecimento e o desejo imediato de aposentadoria. Já a práxis aparece como esforço de mediação: a docente conversa com as crianças para reduzir o impacto das avaliações, adapta práticas e propõe políticas de acolhimento psicológico, revelando formas localizadas — ainda que limitadas — de resistência.

[...] a gente tem aquele anseio de poder dar uma aula maravilhosa, mas às vezes depende de muitas coisas, existem muitas cobranças com a gente e eu acredito assim, eu como professora me avaliando, eu digo que eu dou a minha vida, eu dou tudo o que eu faço com amor, então eu trabalho assim de coração mesmo, eu sei que eu estou ali na profissão certa, mas eu também confesso que eu estou assim no meu limite, estou esperando realmente me aposentar, já estou rezando, faltando dois anos, porque assim, e é 27 anos direto de sala de aula, nunca saí de sala de aula, é direto mesmo, então por isso que eu digo, eu já estou assim no meu limite, mas eu sou apaixonada, pela minha profissão, pelos meus alunos, então seria magnífico a Prefeitura lançar uma casa, uma cidadania, de recuperação, de descanso para os professores, algo inovador, para a gente se sentir mais acolhido, se sentir que se preocupam com a gente, porque hoje a gente já está muito forte, a questão da depressão, das crises de ansiedade e assim, eu sou uma pessoa que reza mas eu peço muito, eu sempre peço muita saúde justamente para mim continuar seguindo o barco, que falta pouco, mas eu quero, e eu digo Deus me dê saúde quando eu quero aproveitar também a minha aposentadoria, então assim, é um desejo muito grande, para todos nós que somos professores, porque é lindo, mas é uma missão muito árdua, uma missão assim que a gente tem que pedir muita força para Deus mesmo, para que a gente consiga levar (Rio Oiapoque, 2025).

As consequências profissionais relatadas por Rio Oiapoque são densas e reveladoras: exaustão, ansiedade, sobrecarga emocional, sensação de limite e desejo de aposentadoria, mesmo afirmando amar sua profissão. Essas indicações confirmam o diagnóstico de precarização do trabalho docente discutido por Kuenzer (2005), Oliveira (2019), Lipsuch (2020) e Jacomini *et al.* (2021), articulando o plano da experiência vivida às determinações estruturais do Estado avaliador. A entrevista, portanto, constitui um retrato contundente da

crise do trabalho docente no contexto das AELE e evidencia como a racionalidade gerencial reconfigura subjetividades, práticas e condições laborais.

Análise da entrevista – Rio Cassiporé

A entrevista com o Rio Cassiporé apresenta, de forma contundente, a presença da racionalidade gerencial no cotidiano escolar, ainda que acompanhada de movimentos de crítica e resistência. Cassiporé reconhece que as avaliações externas têm se tornado o “norte” da prática pedagógica, organizando conteúdos, tempos e expectativas de aprendizagem. Contudo, sua fala também questiona a própria capacidade dessas avaliações de mensurar o conhecimento, revelando tensões entre a prescrição institucional e a experiência concreta de sala de aula. Nesse sentido, aparecem elementos característicos do gerencialismo denunciados por Gentili (2015), Shiroma e Evangelista (2014) e Ávila (2024) como a formação continuada padronizada e insuficiente, a cobrança intensa por desempenho, os mecanismos seletivos de bonificação meritocrática e a responsabilização individual pelo avanço da turma. A professora percebe o modelo, reconhece sua força normativa, mas também identifica injustiças em sua implementação, especialmente no que diz respeito à distribuição desigual de bonificações e aos critérios pouco transparentes das políticas de avaliação.

Eu vejo assim, é muito relativo essas perguntas, porque eu tenho uma opinião sobre a questão das avaliações. Eu vejo assim que é o norte para o caminho da aprendizagem, mas eu vejo assim que é uma cobrança muito grande para as crianças. Porque, olha, o que é que acontece? As crianças, elas sabem dessa responsabilidade, mas o que é que a gente esbarra na questão da família. Quando a gente diz assim, olha, tal dia vai ser avaliação, é como se os próprios pais não quisessem que os filhos passassem por essa avaliação, porque têm medo, mas, por outro lado, eu entendo porque são aqueles pais que não acompanham a criança ali, e essa vai ser avaliada por causa de mim, meu filho não está bem, porque eles reconhecem que eles acabam não acompanhando. Mas, enfim, ela só é o norte.

A questão das avaliações externas é o norte para o nosso conhecimento em relação aos nossos alunos, porque eles estão avançando, o que eles precisam melhorar. Mas, para mim, na minha concepção, eu vejo assim, vai avaliar, vai medir o quê? Conhecimento não se mede, eu penso assim, conhecimento a gente vai se conquistando à medida que a gente vai avançando de série e de idade. Então, vai botar o que na balança? O teu conhecimento? Porque, muitas vezes, o teu aluno aprende de maneira diferente, de uma maneira eclética, nunca na mesma vibe (Rio Cassiporé, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico emerge em múltiplas dimensões. No plano organizacional, a entrevista demonstra que a decisão sobre quem assume o 2º ano resulta de um processo verticalizado, marcado por critérios de “perfil” definidos pela coordenação, convites particulares e ausência de participação coletiva. No plano pedagógico, a docente

descreve expectativas rígidas relativas à alfabetização, exigências intensas de planejamento diário e quinzenal e a apropriação de grande parte do tempo extraclasse para tarefas de correção, produção de estratégias e preenchimento de instrumentos burocráticos. Soma-se a isso a falta de apoio ao atendimento educacional especializado e a sobrecarga gerada pelo atendimento a crianças público-alvo da educação especial sem professor auxiliar, o que constitui uma forma de regulação pela precariedade. Assim, a regulação opera simultaneamente como dispositivo técnico, normativo e material, reforçando uma lógica de controle que se apresenta discursivamente como “organização pedagógica”.

[...] porque eu vejo assim, às vezes o sistema diz, vamos fazer uma formação continuada com os professores. Então, eles investem tanto, eles acham que aquilo é suficiente, e por às vezes pensarem que aquilo é suficiente, eles obrigam, ou digo assim, eu falo a palavra, que o professor faça o impossível para que aquele aluno aprenda, porque eles investiram o professor numa pequena formação.

Sendo que dentro das nossas escolas nós temos crianças 3, 4, 5, até essas crianças especiais. E aí, essa formação que eles nos oferecem abrange esse outro lado das crianças especiais, onde nós não temos professor auxiliar, nós não temos cuidador, e que engloba lá a prática que você fez sobre a qualidade de ensino. E aí, o professor ele é, ele acaba sendo enfermeiro, psicopedagogo, ele consegue, tem que ser também médico, tem que ser tudo.

E aí, o que vai se ensinar para essa criança? Eu não posso ficar com aquela criança que está pedindo minha atenção, pedindo socorro para mim no ensino aprendizado, que ele é especial, onde eu não posso atender ele, porque tem 25, 20 esperando por mim. E se eu fizer isso, a turma toda vai se dispersar, porque falta essa questão do professor auxiliar dentro de sala de aula. E tanto é imagem, cada sala de aula era para ter sim um professor auxiliar, independente de ter crianças especiais ou não.

Porque tu sabes, tu já passaste por esse segmento, que a educação nas séries iniciais precisa de um cuidado totalmente revolucionário, quando eles falam lá em mudança, quando eles querem que aumente a porcentagem, quando eles querem que cresça o IDEB, mas eles não oferecem esse lado para a gente. Eles querem que o professor faça tudo só. E tu sabe que nas séries iniciais precisa sim desse apoio do professor de dentro de sala de aula com o professor auxiliar (Rio Cassiporé, 2025).

A responsabilização aparece em seu grau mais explícito e doloroso. Rio Cassiporé afirma que “muitas vezes somos culpados pelo aluno não avançar”, evidenciando um processo de moralização do trabalho docente, no qual o sucesso ou o fracasso são atribuídos ao mérito individual. Essa responsabilização produz pressão emocional constante, intensificação da jornada, desgaste mental e físico e um sentimento recorrente de insuficiência. A ideia de que o professor deve “rebolar” para garantir o avanço da turma revela a interiorização de um imperativo de autossacrifício, típico das políticas de responsabilização docente.

A análise pela lente do Materialismo Histórico-Dialético torna visíveis as determinações estruturais desse processo. No plano da totalidade, Cassiporé compreende que as políticas não se originam na escola, mas fazem parte de um movimento mais amplo,

vinculado ao Estado, à gestão municipal e às diretrizes da avaliação em larga escala. No plano da contradição, sua fala é atravessada por tensões marcantes: amor pela profissão versus exaustão; discurso de inclusão versus ausência de apoio especializado; formações mínimas versus cobranças máximas; promessa de bonificação versus percepção de injustiça. Essas contradições expressam a própria essência do antagonismo capital–educação. No âmbito da práxis, contudo, há elementos de resistência: defende maior empatia, apoio emocional aos profissionais, valorização que supere a meritocracia e rateio igualitário dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. Sua práxis emerge como elaboração crítica e construção de alternativas dentro dos limites postos pela política educacional.

[...] eu falo uma rede de professores, onde muitos estão adoecendo, onde muitos já faleceram por doença, pelo descaso do próprio sistema, da própria gestão que a doença está pedindo pra se afastar e encontra um monte de obstáculos pra que se saia, pra poder cuidar da saúde, e isso me dói. Muitas vezes eu já pensei, gente, eu vou dar uma entrada na minha aposentadoria antecipada, mesmo que eu perca. Mas eu vejo que cada vez mais se não houver algo lá em cima, nossos representantes, pra olhar de fato pra nossa educação, pra nós professores, nós não teremos mais educadores dentro de sala de aula. Vamos voltar lá na idade média, onde aqueles professores que terminavam o segundo grau, que nem tinham uma formação, e vão pra sala de aula pra formar outros professores, não sei de que qualidade, mas com certeza vão conseguir formar. Mas hoje eu, é o que assim, não, a minha saúde, ela não tá mais 100%. Quando eu me emociono, eu, eu, minha pressão aumenta, minha glicemia aumenta, e aí, porque as pressões emocionais, mesmo desde que os meus pais foram embora, isso mexeu muito comigo, devido toda essa pressão que faz aqui mesmo, porque é pressão, tem que pegar planejamento, planejamento diário, planejamento quinzenal, porque tem que fazer isso, porque vamos, é como se as pessoas fossem culpadas quando aquele aluno não avançar. E isso nos frustra, porque eu acredito que nós, a nossa profissão, é a única profissão que leva dever de casa pra casa. A gente tem que ficar, ir dormir de madrugada, corrigir o trabalho, ver das estratégias que tu tem que fazer com aquele aluno, fazer com que aquele aluno avance. Muitas vezes, tu és cobrado de uma coisa que tu não és culpado, porque tu faz o teu dever de casa. Muitas vezes, quem não faz o dever de casa, são os nossos governantes, os nossos representantes, e o sistema que vem, sabe, massificando os professores, de dizer não, tu és responsável pelo teu aluno. Nós sabemos que tu és responsável, mas a partir do momento que nós não temos o feedback desse sistema massacrador que ele nos massacre e diz, não, tu tens que fazer e aí que tu tens que tentar fazer, tu acaba te frustrando. Muitas vezes, o professor adoece, não é nem fisicamente, adoece, emocionalmente, psicologicamente (Rio Cassiporé, 2025).

As consequências profissionais são profundas e estruturais. Cassiporé relata esgotamento físico, exaustão emocional, elevação de glicemia e pressão arterial, frustração, perda de motivação e desejo antecipado de aposentadoria. O adoecimento de colegas e a percepção da morte de profissionais da educação compõem um cenário de sofrimento que ultrapassa experiências individuais. Trata-se da materialização da precarização docente,

produzida por políticas que intensificam o trabalho, ampliam a responsabilização e fragilizam as condições objetivas e subjetivas da docência.

Não nos fizeram professores. Nós nascemos pra ser professores e nós nascemos pra fazer a diferença. E a diferença está com nossas crianças.
Quando a gente batalha, acorda todo dia 5 horas da manhã, porque eu acordo 5 horas da manhã. Vou pra parada, eu pego ônibus.
E eu tenho que chegar na parada onde é 6h15 pra não perder o ônibus de 6h30. E mesmo assim, às vezes, não passa. Muitas vezes, eu tenho que pegar o último dinheirinho pra pegar o Uber, pra não faltar, pra não deixar as minhas crianças pararem. E aí, nós fazemos essa diferença por aí. Quando a gente conta uma história dessa pro nosso aluno, e que a gente vê o nosso aluno de olhos vermelhos, e que se olhe pra gente de professora, professora, senhora, é tão linda. Mesmo com os olhos vermelhos que eles ficam, mas eles sabem, eu tô ali por amor a eles.
É essa a diferença (Rio Cassiporé).

Em síntese, a entrevista de Rio Cassiporé apresenta um quadro complexo em que a racionalidade gerencial se converte em eixo estruturante da organização pedagógica, produzindo consequências que afetam a saúde, a identidade profissional e a prática docente. Ao mesmo tempo, evidencia fissuras, críticas e resistências que demonstram a potência analítica da experiência docente para compreender as contradições das Avaliações Externas e em Larga Escala (AELE) e seus efeitos na regulação do trabalho pedagógico.

Análise da entrevista – Rio Cunani

A entrevista com Rio Cunani apresenta uma relação marcada por ambivalências diante das avaliações externas e da racionalidade gerencial que atravessa o trabalho docente. De um lado, Cunani demonstra ter incorporado elementos centrais da lógica gerencialista, expressos na adesão ao discurso de “melhoria” das avaliações — consideradas um avanço em relação a períodos anteriores —, na naturalização do uso de descritores e na aceitação relativamente conformada de que esse modelo seria “o caminho” inevitável. De outro, sua fala demonstra tensões e críticas importantes: reconhece que as avaliações ampliam a carga emocional sobre docentes e crianças, denuncia injustiças na lógica meritocrática e questiona o fato de que muitos estudantes não conseguem atingir os padrões previstos, apesar do esforço intenso de seus professores. Essa oscilação entre aceitação e resistência reflete o processo de subjetivação descrito por Dardot e Laval (2018), no qual o trabalhador internaliza normas de desempenho ao mesmo tempo em que vivencia os limites e contradições impostas pelo sistema.

Tanto pra professor, quanto pra aluno. É uma carga, assim, muito grande, né? Uma responsabilidade muito grande, tá faltando algo mais. O apoio do AEE, apoio de estagiário, esse ano, olha, eu tô 26 anos aqui, trabalhando. É a primeira vez que eu tô tendo um estagiário na minha sala. Os anos todos, olha aí, 26 anos, é o primeiro ano que eu tô com estagiário. Esses anos todos, eu estava completamente sozinha. Eu digo assim, eu trabalho em cima do que o aluno está precisando. Se ele trabalhar em sala de aula, as dificuldades que ele tem, se ele tem dificuldade na leitura, interpretar, texto, aí eu pego e faço atividade assim, não faço atividade diferenciada para cada um, faço para aquele aluno que é de palavra, de sílaba, de letra, e eu faço isso com eles. Não foge dentro do meu planejamento, não. Aí quando eles chegam a essa história, ah, vai ter que trabalhar em cima de descritores, que aí eu fico só olhando, não tenho medo, porque eu já trabalho (Rio Cunani, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico emerge de maneira multifacetada. No plano organizacional, Cunani relata que a distribuição das turmas é definida pela direção com pouca participação do coletivo docente, o que evidencia a verticalidade das decisões. No plano pedagógico, a regulação se expressa no currículo orientado pelos descritores das avaliações, que passam a orientar os conteúdos, as rotinas e os objetivos da alfabetização. Destaca ainda a obrigatoriedade de assumir turmas mesmo sem afinidade ou desejo profissional, bem como a ausência de apoio institucional — professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE, estagiários, terapeutas — que compromete a inclusão escolar.

Eu amo o primeiro ano. O meu perfil é o primeiro ano. É uma loucura? É. Mas eu gosto muito. Aqui eu não vejo a Secretaria vindo cobrar, né? Eu não vejo a Secretaria dizer, olha, hoje tem um ponto da educação especial, então, cadê a cobrança? Mas cadê o apoio maior em relação às alunas que têm problema na fala, que antigamente tinha, que eu lembro que vinha o fono, eu não estou vendo isso. E as professoras também, tem professoras que estão seguindo um treinamento, e sem esse suporte nessa categoria. Bom, eu vejo isso (Rio Cunani, 2025).

A responsabilização se constitui como eixo estruturante da experiência profissional relatada. A professora descreve como é responsabilizada simultaneamente pelo desempenho dos estudantes, pelos comportamentos e dificuldades atribuídas às famílias, pelo cumprimento da meta de alfabetização até o 2º ano e pelos resultados das avaliações externas. Esse processo gera um regime de vigilância permanente, alimentado tanto pelas expectativas familiares (“como ele foi na prova?”) quanto pelas cobranças da gestão. A responsabilização produz efeitos emocionais significativos: ansiedade, sofrimento psicológico e sensação de impotência diante das demandas que excedem sua capacidade individual e a estrutura da escola.

A análise pela lente do Materialismo Histórico-Dialético permite compreender os múltiplos níveis de determinação presentes no discurso da professora. No plano da totalidade, ela identifica que a escola está inserida em um sistema educacional marcado pela lógica dos

resultados, pela omissão da Secretaria em questões estruturais e pela ausência de políticas de inclusão. Tal percepção lhe permite superar a visão restrita ao microuniverso da sala de aula. No plano da contradição, o relato é atravessado por tensões dialéticas: o amor à profissão convive com desgaste emocional e episódios depressivos; o reconhecimento da importância das avaliações se contrapõe à crítica à carga excessiva que impõem; a necessidade de ensino significativo se choca com o currículo fragmentado pelos descritores; e a exigência de que o professor mantenha um “sorriso” diante da gestão esconde sofrimento profundo. No plano da práxis, surgem elementos de resistência: a professora defende maior corresponsabilidade das famílias, critica a meritocracia ao propor que premiações se direcionem às famílias que acompanham seus filhos, investe em psicoterapia e espiritualidade para manter o vínculo com a docência e insiste na alfabetização mesmo diante da falta de apoio institucional.

E a família também, porque a gente vê que a família só joga para a escola. Ontem acabou e aí não pega a criança, porque eu chego, cadê o seu caderno? Ah, não veio. A mãe nem olha, eu passo para ela uma mensagem lá, a família nem olha o que está escrito. Aí vai todo dia a mensagem.

Eu falo assim, se tivesse, se tirasse essa premiação do professor e passasse para a família, aí a educação, eu ia dizer, o prefeito ia acertar, porque aí qual era a família que queria que o filho ficasse lá e lá? Claro, eu queria uma premiação para a criança, né? E aí, ó, eu ia subir lá em cima (Rio Cunani, 2025).

As consequências profissionais descritas pela docente são severas. Relata esgotamento permanente, sofrimento psicológico, dependência de psicoterapia para continuar trabalhando, sensação de abandono institucional e agravamento de seu quadro emocional após a morte de um familiar, intensificado pela pressão laboral. A percepção de estar “sozinha” diante das múltiplas demandas revela como as políticas avaliativas e o gerencialismo transformam o trabalho docente em atividade emocionalmente extenuante e psicologicamente adoecedora. Para Noronha, Assunção e Oliveira (2008), o sofrimento docente refere-se às vivências subjetivas negativas experimentadas pelas professoras diante da intensificação do trabalho, da ausência de condições materiais e institucionais, da responsabilização individual e da falta de reconhecimento

Em síntese, a entrevista de Rio Cunani demonstra a complexa articulação entre avaliações externas, regulação do trabalho pedagógico e responsabilização docente. Embora reconheça potenciais avanços, sua experiência mostra que tais políticas ampliam a carga emocional sobre professores e crianças, estreitam o currículo e reforçam práticas de gestão verticalizadas. A análise dialética permite compreender que a racionalidade gerencial, ao buscar regular e responsabilizar o trabalho docente, produz consequências profundas para a

saúde, a identidade profissional e a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, a docente constrói formas de resistência, cuidado de si e crítica às injustiças, revelando que, mesmo em um contexto de forte regulação, há espaço para a práxis transformadora.

Análise da entrevista – Rio Calçoene

A entrevista com o Rio Calçoene constitui, até o momento, o caso mais expressivo de interiorização da racionalidade gerencial pelas avaliações externas. Demonstra adesão explícita ao modelo, afirmando que escolhe atuar no 2º ano justamente por ser o segmento diretamente envolvido nas avaliações e por considerar que esses instrumentos funcionam como “farol” e “termômetro” de seu trabalho. Sua prática pedagógica é orientada pelos descritores, pela fluência leitora e por metas de desempenho, evidenciando a incorporação de categorias como “alinhamento”, “eficiência” e “resultado”, centrais ao gerencialismo. Ao mesmo tempo, sua fala revela nuances importantes: embora reconheça utilidade nas avaliações, percebe que o modelo engessa o trabalho, compromete o desenvolvimento integral das crianças e reduz o espaço do lúdico e da socialização. Essa contradição — adesão ao discurso oficial e crítica ao seu impacto — expressa a subjetivação neoliberal descrita por Dardot e Laval (2018), marcada pela oscilação entre conformismo e resistência.

Quando eu vim para cá, eu sentei com a diretora, quando eu vim me apresentar, e conversei com ela, expliquei, falei da minha experiência, de onde eu estava vindo, que era da educação infantil, e que eu estava querendo me desafiar. E que eu gostaria muito de pegar anos do ciclo de alfabetização, principalmente por conta dessa questão dos exames. E aí, coloquei para ela, falei das minhas experiências de construir projetos, de trabalhar com projetos, de formas alternativas, de como trabalhar e desenvolver uma aula mais atraente para as crianças.

Fui conversando, colocando as minhas experiências, e foi que ela achou que eu tinha perfil para o segundo ano. Inclusive, até pedi para ela, só para ter certeza, não quer que eu vá para o primeiro ano? Ela não, professor, você já tem o perfil para o segundo, por conta dos exames. E porque as outras professoras que já estão lotadas no segundo ano, neste ano, elas também têm esse mesmo perfil do senhor.

Então, eu acredito que vocês vão se dar bem. E foi o que aconteceu. Foi um olhar bem interessante que a diretora teve, e que foi certo.

Porque a gente realmente se alinhou, eu e as outras duas professoras, que já trabalham na escola, aqui na escola, há mais de 20 anos. E aí a gente conseguiu se alinhar, e troca de experiência, e a gente está conseguindo avançar muito nas crianças este ano. Fazendo um excelente trabalho com eles. O nosso segundo ano, quando é o período das avaliações, fluências, formativas, a gente faz direitinho, lança tudo direitinho no sistema, não tem atraso. A gente está sempre alinhado. Tomando a frente para desenvolver projetos com eles, atividades extras (Rio Calçoene, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece de forma multifacetada. A definição de quem assume o 2º ano é realizada pela gestão com base em um “perfil” moldado pelo sistema

avaliativo, o que revela a regulação da lotação docente. O currículo é estreitado pelos descritores, pela ampliação de exigências e pela previsão de produção textual no SAEB de 2025. Os tempos escolares são rigidamente organizados, com prazos, alinhamentos entre colegas e aumento do trabalho extraclasse para preenchimento de sistemas e planejamento. Há ainda uma dimensão tecnológica da regulação: o sistema de registro classifica automaticamente alunos do AEE como “não leitores”, penalizando o professor e distorcendo indicadores. Essa articulação evidencia a subordinação do trabalho docente ao aparato avaliativo, consolidando um modelo de regulação neotecnicista (Freitas, 2018) que invade tanto a rotina pedagógica quanto o sentido da prática.

As avaliações, eu vejo essas avaliações como algo de suma importância de estarem acontecendo, porque elas servem como um termômetro, como um indicador para saber por onde estamos trilhando, se a gente está conseguindo trilhar pelo caminho que precisa ser trilhado, para que a gente não se perca. As avaliações, eu vejo como um farol, porque elas sinalizam por onde nós estamos indo. Então são importantíssimos.

Porém, como a gente que trabalha nesse eixo da parte da alfabetização, que querendo ou não, são crianças de seis, sete anos que estão vindo da educação infantil, eu também acho muito importante a questão do desenvolvimento de projetos, porque hoje em dia a gente percebe que, por conta das avaliações, se prende muito, se engessa demais o processo de ensino dentro de uma sala de aula, como se a gente estivesse querendo voltar lá para a parte tradicional, que a criança tem que ficar sentadinha, a gente tem que passar o conteúdo, o texto para fazer a leitura e a interpretação, as continhas e aquilo e acabou. A educação não se faz dessa forma. E a outra parte? E a parte do desenvolvimento de projetos, quando a gente vai trabalhar a questão da socialização da criança? O desenvolvimento integral da criança fica aonde? Se a gente não consegue desenvolver o projeto, porque o sistema cobra que a gente fique daquela forma engessada e acabou (Rio Calçoene, 2025).

A responsabilização é o eixo mais intenso da experiência de Calçoene. Afirma “morar na escola”, permanecendo no turno oposto para corrigir materiais, organizar pastas e preparar atividades. Calçoene sente que todo seu valor profissional é medido pelo desempenho da turma e sofre especialmente com o fato de o sistema não reconhecer as especificidades das crianças público-alvo da educação especial, o que o leva a carregar a culpa pelos resultados. A responsabilização assume caráter emocional, pedagógico, moral, técnico e estatístico, transformando a avaliação em mecanismo de valoração do professor e gerando elevado desgaste psicológico.

Termina o meu horário, eu fico na minha sala, ainda não vou embora para casa, porque eu não tenho outro vínculo. Então, eu aproveito a minha folga, no outro turno, aí eu agilizo, organizo as pastas, corrijo os livros, organizo o meu armário, monto material de apoio, para trabalhar com os reforços, planejo toda a minha aula para o dia seguinte, da semana seguinte, e aí eu vou pensando e construindo materiais, para trabalhar com eles, para que me auxiliem nesse aprendizado. Como

eu falei, é um desafio que eu me coloquei, que eu pedi, e que eu estou procurando fazer de tudo, me agarrar em todas as ferramentas possíveis, para que eu consiga, no final, alcançar o meu presente, que é ver eles, se não todos, mas na maioria, leitores (Rio Calçoene, 2025).

Agora, enquanto mantenedora, o que eles poderiam fazer para nos ajudar, dentro do processo das avaliações, ontem tivemos a quarta formação do educa Macapá, para os professores do segundo ano, e eu coloquei essa situação, a falta de valorização, de investimentos, dentro da área do AEE, porque, as nossas crianças do AEE, elas são crianças, muitas vezes, elas estão classificadas, dentro do teste de influência, como não leituras, porque quando a gente vai lançar no sistema do SAEV, lá não aparece a opção, para que a gente possa informar ao sistema, que aquela criança, que está classificada como nível 1, não leitor, no teste de fluência, é porque ela é uma criança, que ela é autista de suporte 2, por exemplo, não verbal. Não dá, não identifica. E aí, quando o sistema vai fazer aquela porcentagem de aproveitamento da turma, ele pega todos, joga num bojo só, e tira aquela porcentagem. Então, é assim, uma turma nunca vai bater 100% por conta disso. E a gente não tem como informar. O sistema não consegue identificar (Rio Calçoene, 2025).

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético ajudam a desvelar as determinações presentes na fala de Rio Calçoene. No plano da totalidade, reconhece a força do sistema avaliativo como estrutura que define perfis, orienta práticas, cria indicadores e amplia exigências. No plano da contradição, sua fala evidencia tensões fundamentais: adesão ao sistema × crítica a seus efeitos; leitura como prazer × leitura como instrumento para a prova; projetos humanizadores × pressão avaliativa; alegria e dedicação × adoecimento físico e emocional. No plano da práxis, apesar de fortemente capturado pela lógica performativa, o professor desenvolve ações criadoras e críticas: projetos como a sacola viajante e o projeto de Páscoa, proposições de mudanças no sistema de registro avaliativo e reivindicações por políticas de saúde para os docentes, como plano de saúde.

Não, não está tudo beleza, eu sinto que para nós professores, um incentivo que seria fundamental para a gente, fosse que o sistema pudesse fazer um convênio, uma parceria, para que tivéssemos acesso a um plano de saúde, para que a gente não precisasse passar meses tentando uma vaga no sistema público de saúde, para conseguir uma consulta, para que a gente conseguisse ir ali, quando caiu doente, a gente pode ir ali se cuidar, vai no hospital, faz medicação, precisa se internar? Rápido que te interna, toma um soro e pronto, com três dias você já está ótimo em folha, para poder voltar para o trabalho, porque tu foi bem cuidado, tu rapidamente foi atendido, então eu percebo muito isso, essa falta, que poderia melhorar nesse aspecto, de oferecer para os professores, esse suporte, fazer um convênio, o sistema entrar com uma parte, a gente pagar uma outra, uma ideia (Rio Calçoene, 2025).

As consequências profissionais são significativas. Relata episódios de adoecimento físico, intensificação do trabalho após o expediente, cansaço persistente e sobrecarga emocional decorrente do comportamento das crianças e das cobranças institucionais. O desgaste se combina com afeto e satisfação pela aprendizagem dos estudantes, configurando

uma vivência intensamente contraditória — e profundamente marcada pelas pressões do Estado avaliador.

Então, essa parte da gente estar tendo que interferir dessa forma, desgasta, a gente fica um pouco cansado. Porque a gente gasta tempo, chamando a atenção deles nisso, um tempo que é precioso, porque a gente poderia estar trabalhando outra coisa. Então, isso cansa, cansa. Mas a gente que trabalha com a turma que a gente gosta, que a gente vai se apegando a eles, para mim é terapêutico, eu sinto falta deles quando eu não estou com eles. Porque a gente consegue formar esse vínculo, não é só das crianças com o professor, mas do professor também com a criança (Rio Calçoene, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Calçoene revela um caso emblemático de subjetivação docente no contexto das políticas neoliberais de avaliação. Ao mesmo tempo em que incorpora o discurso performativo e estrutura sua prática pelos indicadores, vivencia e denuncia limites concretos do modelo, como o engessamento curricular, as injustiças na avaliação das crianças do AEE e o impacto emocional do regime de responsabilização. A análise dialética mostra que, embora alguns docentes reproduzam intensamente o discurso oficial, as contradições do trabalho sob o gerencialismo emergem com potência, mostrando que a regulação do trabalho pedagógico não apenas ordena práticas, mas produz sofrimento, sobrecarga e um permanente conflito entre exigências sistêmicas e a ética do cuidado com o desenvolvimento integral das crianças.

Análise da entrevista – Rio Flechal

A entrevista com Rio Flechal apresenta uma postura híbrida diante das avaliações externas e do modelo gerencialista que orienta o trabalho docente. De um lado, reconhece que a avaliação “mede, sim”, naturaliza o aumento de exposição dos estudantes às provas e afirma conseguir “conciliar” conteúdos e cronogramas, demonstrando adaptação à lógica performativa. Esses elementos indicam a internalização do gerencialismo com adesão prática ao modelo de responsabilização e metas, mas não uma aceitação ideológica plena. De outro lado, critica aspectos estruturais das avaliações, especialmente o formato extenso dos textos, a ausência de instrumentos específicos para estudantes público-alvo da educação especial e a necessidade de reorganização do sistema de avaliação pela SEMED. Essa ambivalência expressa o movimento contraditório da subjetivação neoliberal no campo educativo, no qual o professor incorpora discursos de eficiência ao mesmo tempo em que vivencia seus limites e injustiças.

E a escola, ela sinaliza bastante, chama. O problema, tá, é que às vezes a gente, por exemplo, teve uma outra provinha aí, que a gente chamou para vir, e aí a prova chegou assim, atrasou, não veio, não tinha prova imprimida, então dá uma quebrada na forma como às vezes a prova chega aqui. Ou ela chega, não foi avisada, ninguém sabia, o que impede às vezes da gente divulgar e fazer esse trabalho. Às vezes a gente tem um planejamento, aí chegou prova, aí não deu tempo de sensibilizar, não deu tempo de chamar, aí às vezes é feito com um pouquinho de pressão, que tem que vir, tem que fazer, mas por conta do grupo mesmo, não da gente com eles, porque não tem como a gente pressionar a criança nesse sentido, mas às vezes chega dois, três dias, aí tem criança que veio na segunda, já não vem, resto da semana, e aí a gente pede para vir só naquele dia pelo menos fazer a prova, então às vezes bate assim do nosso organização com o que vem de lá, se muito em cima e não dá tempo de fazer essa divulgação, ou então tem uma data, a gente trabalha com essa data e no dia a prova não está lá, ou não foi imprimido, não tem, não tem papel, ou então não chegou, e às vezes dá uma quebrada também naquilo que a gente trabalhou tanto para ter, quando chega num dia a frustração, aí eles ficam mais um pouquinho esmurecidos (Rio Flechal, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico surge de maneira marcante. A lotação por “perfil”, definida pela gestão, evidencia a regulação técnica que molda quem pode ou não assumir o 2º ano, conforme demandas avaliativas. A rotina escolar é organizada pelo cronograma da mantenedora, que controla tempos, ritmos e prazos, muitas vezes atravessados por falhas da SEMED — distribuição tardia de provas, insuficiência de materiais e comunicação imprecisa — configurando uma regulação burocrática e precária.

A responsabilização constitui o eixo mais intenso da experiência narrada por Rio Flechal. Assume para si a responsabilidade pelo sucesso futuro dos estudantes, teme que cheguem ao 3º ano com dificuldades e intensifica sua rotina cotidiana para preparar a turma para as provas. Ela também carrega a responsabilidade afetiva, buscando reduzir a tensão das crianças diante das avaliações, e leva a pressão para casa, o que afeta seu repouso e seu bem-estar emocional. A fala evidencia a presença de responsabilização institucional, individual, emocional e social: Flechal se percebe responsável pelas falhas da família, pelo desempenho dos estudantes e pelo cumprimento das metas de alfabetização, além de ser alvo de cobranças diretas de pais que exigem desempenho. Essa pressão contínua se torna física, levando-a a utilizar medicação durante a aula para dar conta da jornada.

[...] então assim, em termos de saúde, a gente anda com aquela remédio de dores na mochila, que é clássico, você puxar durante a aula, tomar uma pilula para dor de cabeça, no mais, é mais o psicológico, o cansaço físico mesmo, desse, de a gente não parar nunca, final de semana, e feriado, o dia que você tem uma folga, você está se organizando para o dia seguinte, ou para a semana seguinte, acaba que pesa um pouquinho, mas assim, no mais, eu acredito, eu não saio chorando ainda daqui (Rio Flechal, 2025).

[...] tem dias assim que a gente respira, cansa, pesa, mas assim, no mais, eu acredito que está bem ainda, mas a gente sente falta, assim, desse atendimento, mas que de

vez em quando, tivesse esse profissional que chegasse, ou na sala que não tem, para a gente tentar, pelo menos, gritar sozinha, ou falar mais alto um pouquinho, não tem, então, às vezes, a gente chega e sai nesse ritmo, e o que sobrecarrega, que dói a costa, e dá uma dor muscular aqui, a cabeça, que quem vê de fora, acha, é leve, não é, é o que a gente fala, é o que a gente ouve, é o que a gente vê, é o que a gente não consegue alcançar, aquela criança que está tentando, tentando, e todos os dias, você fala, meu Deus, o que é que eu faço? Aí, você tenta, e a criança não vem, ela é mais ausente que presente, mas você quer que ela avance mesmo, então, assim, a gente acaba que, a gente se cansa mentalmente, e fisicamente, mas eu acredito que, mesmo com esses 20 anos, eu acredito que ainda estou com gás, ainda estou com gás, procuro academia justamente para ter essa energia, porque se a gente não buscar, o corpo da gente não aguenta, que é uma sobrecarga muito grande, trabalhar com criança, assim, está o tempo todo em alerta, isso desgasta muito a cabeça da gente, porque a gente tem que enxergar tudo, até quando a gente não vê, a gente tem que estar atento, por nós, por eles, pelos pais, para poder explicar alguma coisa, então, mesmo, assim, fisicamente, eu ainda não precisei, fora das coisas normais do dia a dia, acredito que ainda dá para aguentar mais um pouco, mas já sonhava em aposentadoria, mas eu gosto, eu gosto do que eu faço. (Rio Flechal, 2025).

A análise pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético permite compreender esse movimento como expressão da totalidade das políticas educacionais vigentes. A professora identifica múltiplas determinações estruturais: a definição da SEMED sobre calendário e provas, as desigualdades territoriais entre escolas periféricas e centrais, a ausência de políticas consistentes para estudantes do AEE e a pressão das famílias sobre o trabalho docente. No plano da contradição, aparecem tensões profundas: a crença de que a prova mede aprendizagem contrapõe-se à percepção de que ela exclui; o esforço docente, em preparar a criança, contrasta com o atraso e falhas nas ações da própria SEMED; o desejo de promover um ensino significativo se choca com provas extensas e formatos inadequados; e a responsabilidade atribuída ao professor convive com o desinteresse de parte das famílias. No plano da práxis, a docente cria estratégias para acolhimento emocional as crianças diante das avaliações, busca equilibrar disciplinas, denuncia injustiças e propõe melhorias no sistema, revelando formas de microresistência e recriação do trabalho.

Acho que até a questão, a única coisa que eu questiono, acho que é uma fala de muitos professores, é somente sobre a forma, às vezes, como a avaliação chega para a criança, e a forma como a gente precisa avaliá-la, que às vezes a criança sabe, mas ela se vê tensa, e aquele resultado é fiel, por exemplo, da leitura, você tem que coletar a leitura da criança, ela não conhece o texto, mas ela precisa ler direitinho, ela precisa ter um tempo, e a gente quando pega um texto, a gente não consegue ler de cara a ele com a mesma forma do que quando a gente vai ler uma segunda vez, é questão do tempo, a questão da entonação, pontuação, e quando vem uma outra pessoa aplicar, a criança não conhece, ela não teve contato nenhum, mas mesmo com relação ao que eu citei, sobre a forma de avaliar as crianças especiais (Rio Flechal, 2025).

As consequências profissionais descritas são severas e coerentes com as demais entrevistas: cansaço permanente, pensamento acelerado, dores físicas, uso recorrente de analgésicos, sobrecarga cognitiva e emocional e desejo de aposentadoria. Flechal também relata que vive sob um estado contínuo de alerta, lidando com cobranças das famílias e com o desgaste produzido pela ausência de apoio institucional. Trata-se de um quadro de adoecimento silencioso, efeito direto das políticas avaliativas e da racionalidade gerencial.

Em síntese, a entrevista de Rio Flechal apresenta a complexa intersecção entre avaliações externas, regulação do trabalho pedagógico e responsabilização docente. Embora reconheça potencialidades na avaliação, a professora destaca limitações significativas, sobretudo em relação ao AEE, aos formatos extensivos e aos impactos emocionais sobre estudantes e docentes. A análise dialética revela que o Estado avaliador estrutura um modelo de trabalho que intensifica a carga docente, restringe sua autonomia e produz sofrimento, mas que também engendra formas de resistência, crítica e cuidado de si. O discurso de Rio Flechal, portanto, expressa uma docência atravessada por fortes tensões entre ensinar, cuidar, responder às demandas familiares e cumprir metas, revelando tanto os efeitos nefastos do gerencialismo quanto a potência da práxis docente no enfrentamento dessas condições.

Análise da entrevista – Rio Macacoari

A entrevista de Macacoari apresenta o grau mais elevado de consciência crítica entre os docentes participantes, revelando compreensão profunda das determinações estruturais que configuram o trabalho docente no contexto das avaliações externas e da racionalidade gerencial. Sua fala apresenta, não apenas a vivência cotidiana das pressões avaliativas, mas a capacidade de nomear politicamente o processo, identificando elementos como alienação, manipulação de dados, terceirização de políticas públicas, assédio institucional e produção de subjetividades adoecidas. Trata-se de uma leitura raramente encontrada no discurso pedagógico cotidiano, o que confere enorme valor analítico para o estudo.

[...] no meu caso, eu não posso falar pelos demais professores, eu falo por mim, quando eu inicio o ano, eu sei exatamente o que nós precisamos e quais as habilidades que a gente precisa trabalhar e focar com os alunos de segundo ano, não em função da avaliação, mas pela formação do aluno.

Na verdade, ele está se adaptando novamente para que ele tome ritmo e possa novamente estimular as potencialidades dele.

Então, não muda porque, quando eu inicio o ano letivo, eu já conheço que existe esse fluxo e esse é um processo natural, então a gente vai trabalhando essas habilidades partindo do simples para o complexo até que a gente possa, no final do bimestre, ter o resultado do trabalho que a gente propôs. Primeiro bimestre, não é

um bimestre de resultado, ele é um bimestre de reorganização das atividades, considerando sobretudo o emocional da criança e a aptidão deles porque senão a gente sobrecarrega com cobrança e eu acho que é por isso que a gente acaba tendo um resultado bom da avaliação. Por quê? Porque a gente foca nessa estabilidade e não só no resultado (Rio Macacoari, 2025).

No plano do gerencialismo, denuncia explicitamente a centralidade dos resultados na definição das turmas, a presença crescente de empresas e consultorias privadas na gestão da educação, e o uso estatístico e político das avaliações para fins de legitimação governamental. Macacoari relata práticas concretas, como mutirões organizados para garantir presença e melhorar artificialmente indicadores, demonstrando como o sistema produz dados “forjados” que sustentam discursos de eficiência. Sua fala confirma o diagnóstico de Dardot e Laval (2018) sobre a “nova razão do mundo”, em que a lógica neoliberal permeia as instituições públicas e se aplica coercitivamente aos trabalhadores.

Na verdade, essas avaliações externas não servem em nada para a vida do aluno. Elas não influenciam e elas não enxergam o trabalho que nós desenvolvemos em sala de aula.

As avaliações bimestrais da SEMED, as avaliações externas que a gente fala, as que o governo federal obrigatoriamente, o que eles querem? Eles querem camuflar os seus dados, eles querem que a gente possa produzir esses dados e aí entra a questão, por que produzir, professora? Porque se no dia da avaliação a gente, se a avaliação fosse hoje, eu teria 20 alunos na sala de aula. Mas no dia da avaliação a gente faz um mutirão para que tenha 30 alunos em sala de aula. Então o dado da avaliação ele é real? Não, ele é forjado.

Entendeu? Então olha só, se é para fins estatísticos, eles cumprem o papel que eles querem. Determinar uma estatística positiva para a bandeira que está governando no momento, a nível federal, a nível estadual, a nível municipal. Agora, se eu considerar o olhar para a minha sala de aula, para o meu aluno, ele retirou de mim a autonomia de fazer a minha avaliação pessoal, só não tirou porque eu faço a minha avaliação (Rio Macacoari, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece atravessada de forma totalizante pelo sistema avaliativo. A lotação docente é determinada por “perfil” performativo, o currículo é reorganizado a partir dos descritores, as rotinas são definidas pelo calendário de provas e a autonomia docente é reduzida ao espaço do improviso dentro das exigências avaliativas. Embora outras professoras denunciem aspectos semelhantes, Macacoari vai além ao identificar os interesses envolvidos nesse processo: empresas contratadas, gestores alinhados ao mercado e políticas públicas orientadas por lógicas privatistas. Sua leitura torna explícitas as articulações entre Estado, mercado e gestão pública, revelando a essência da regulação neoliberal.

Eu vejo que a gente tem como contribuir se a gente, não é que você vá de encontro ao sistema, mas dentro do sistema você se posicionar e eu não sou uma voz rouca eu não sou uma voz que ela não vai produzir nenhum efeito. A maneira como eu conduzo a minha atividade em sala de aula, como eu converso com os alunos e o nível de conscientização que eu estou levando para os meus alunos eu sei que quando eles estiverem lá no ensino médio eles vão lembrar que eles tiveram uma base bem sólida e as crianças que elas têm, professores verdadeiramente comprometidos, elas conseguem fugir dessa avaliação tão universal porque elas vão ter características próprias na vida como eu tive (Rio Macacoari, 2025).

[...] eu faço parte do coletivo de lutas educação a mil e a gente se posiciona muito a gente vai para os enfrentamentos a gente está lá. Elegemos a nossa executiva municipal hoje do sindicato SINSEPEAP, são pessoas de base que estavam conosco e que pensam a educação fora dessa caixa universal, que a gente pensa uma educação justamente voltada para que a gente tenha maior autonomia para que essas administradoras, essas empresas especializadas que prestam serviço para o município, que a educação a secretaria de educação ela possa ter o resgate da sua autonomia e não apenas o processo burocrático, não se trata apenas da burocratização dessas instituições que estão nos municípios terceirizando a educação e isso é um perigo que a gente tem que alertar então se o professor tem esse nível de consciência de percepção da questão política, da questão administrativa a gente vai ver assim, não, a gente não pode contribuir com a terceirização, a gente tem que contribuir para que as secretarias elas tenham maior autonomia, para que a avaliação ela seja uma avaliação real considerando de fato o nível, a quantidade de alunos em sala de aula, porque para eles não é interessante e a quantidade de alunos numa sala de aula vai refletir diretamente no resultado de uma avaliação real então eu vejo que esse enfrentamento ele se dá a partir do momento que a gente se posiciona socialmente politicamente, não digo partidariamente mas, quando eu tenho a consciência política de agir de interferir e de promovendo essas mudanças eu estou lá no coletivo de lutas mas eu também sou um agente político dentro da minha sala de aula, que conversa com os pais, que tem essa visão e procura direcionar todo o trabalho com as crianças, ou seja, é um conjunto de atividades que envolve meios distintos e isso sim o posicionamento ele é importantíssimo (Rio Macacoari, 2025).

A responsabilização emerge de modo ampliado e multifacetado. A professora descreve como o sistema desloca a responsabilidade pelos resultados para o professor, para a criança e para a família, criando um ciclo coercitivo que retorna ao docente, intensificando sua carga de trabalho e sua angústia. A cobrança por presença dos estudantes nas provas transforma-se em vigilância permanente e produz práticas que a docente identifica como formas de assédio institucional. A responsabilização opera em dimensões moral, estatística e política, produzindo sofrimento, culpa e sensação de impotência. Seu relato demonstra a racionalidade neoliberal em pleno funcionamento: o Estado reduz obrigações, a gestão transfere responsabilidades e o professor torna-se o alvo final da cobrança.

A leitura a partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético torna visível a profundidade analítica da entrevista. No plano da totalidade, a professora reconhece a articulação simultânea entre políticas educacionais, gestão municipal, interesses de mercado e legislação, compreendendo o trabalho docente como produto de múltiplas determinações

estruturais. No plano da contradição, identifica o abismo entre o discurso de qualidade medido pela avaliação e a realidade precarizada, manipulada e adoecedora vivida nas escolas. No plano da práxis, a docente se engaja politicamente: participa de coletivos de luta, combate a terceirização e denuncia o assédio institucional, evidenciando uma práxis coletiva que ultrapassa a sala de aula.

[...] mas o que eu vejo, a maioria dos nossos colegas infelizmente o que eles não tem é a consciência política, social e administrativa da educação, porque não basta a gente ter um olhar a gente não pode ter um olhar aquele olhar assim eu vou fragmentar a coisa é por aqui, é só isso não, porque tudo está interligado não é um olhar cartesiano mas o olhar que a gente chama de um olhar holístico, mais global mais amplo, então se eu tenho essa percepção, eu vou saber me posicionar então o professor eu acredito que falta muito a questão da consciência do poder que nós temos e a gente não exerce isso na maioria das vezes a gente só diz não, eles querem esse resultado, eu vou dar esse resultado e acabou, eu estou muito cansada eu estou me aposentando, ou então eu estou no início da carreira, eu não quero ter essas dores de cabeça eu não quero enlouquecer, eu não quero ser psiquiatra porque é uma realidade, nós somos a profissão em que mais pessoas... hoje é uma realidade você tem um quadro clínico de professores adoecidos emocionalmente e que recorrem continuamente a auxílio psiquiátrico eu sou uma dessas que estive, busquei auxílio estou em sala de aula novamente e eu vejo que é devido a essa sobrecarga porque é impossível você dissociar sua vida pessoal do seu profissional quando você tem realmente um comprometimento (Rio Macacoari, 2025).

[...] não é o meu caso nessa escola mas é o caso de muitos professores, colegas meus que procuram a gente justamente porque somos do coletivo, de serem adoecidos pelo excesso de cobrança das gestões das unidades das escolas, uma cobrança que ela não é apenas uma cobrança é a questão que beira a questão da legalidade e do direito porque a partir do momento que eu estou ali meu Deus, o termo assédio no momento que eu estou assediando um professor sabe, pra que ele produza um resultado, eu estou ferindo o direito e o assédio é uma coisa que deve ser falada, é um ponto que deve entrar porque o assédio ele é real e ele interfere diretamente e progressivamente para o adoecimento como também ele visa unicamente pressionar esse profissional para que ele gere o resultado que as vezes ele não teria, então a questão do assédio é algo muito sério e que deve ser pauta sempre dessas reflexões e que é consequência desse afunilamento de demandas a nível nacional, estadual municipal, chegam as unidades e aí reflete diretamente na pessoa do professor (Rio Macacoari, 2025).

As consequências profissionais que relata são severas: adoecimento emocional, necessidade de acompanhamento psiquiátrico, sobrecarga política e burocrática e sensação de desumanização do trabalho docente. Contudo, sua fala não se encerra na denúncia. Ela propõe alternativas estruturantes, como políticas públicas específicas para saúde mental dos profissionais da educação, criação de centros de apoio especializados e fortalecimento das Secretarias Municipais de Educação como instâncias públicas e não terceirizadas. Trata-se de uma práxis política que resiste ao modelo gerencial e busca transformações concretas no âmbito coletivo.

É uma questão de política pública primeiro porque o profissional da educação o professor e eu digo profissional da educação porque se estende desde o nível de estresse elevadíssimo, desde a pessoa que está na portaria da escola até quem está na pressão de realizar e distribuir o lanche, ali são pressões distintas e ambientes distintos mas, que no ambiente da escola todos igualmente vão adoecendo progressivamente, então olha, só o coletivo de lutas educação a mil o que a gente pensou e nós temos uma proposta que é ignorada constantemente: que tivesse um centro de apoio exclusivamente para o profissional da educação com técnicos especializados, médicos, psicólogos, psiquiatras com profissionais que pudessem garantir esse suporte muito mais numa ação preventiva, porque se o professor ele tem esse acompanhamento esse estímulo, quando a gente chega a medicar você está ali remediando um trauma, um mal, mas se você tem a questão do tratar de considerar esse profissional enquanto ser humano como alguém que está vulnerável na verdade o profissional da educação a gente sempre diz que eles nem consideram a gente como seres humanos, nós somos um instrumento é como se fôssemos um instrumento de trabalho para produzir os resultados que eles querem, que o sistema quer, então não importa se eu estou doente, não importa se eu não estou bem emocionalmente (Rio Macacoari, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Macacoari constitui um dos pontos centrais da análise desta dissertação. Seu discurso evidencia a totalidade do Estado avaliador, revela contradições profundas entre currículo, gestão e condições reais de trabalho e aponta para a emergência de uma práxis politicamente consciente, que não apenas denuncia, mas busca transformar a estrutura. Macacoari demonstra que a regulação neoliberal do trabalho pedagógico não é apenas técnica: é política, econômica e subjetiva. E, ao reconhecê-la, abre caminhos para compreender a resistência como elemento fundamental da luta pelo trabalho docente digno e pela educação pública democrática.

Análise da entrevista — Rio Tartarugalzinho

A entrevista de Rio Tartarugalzinho apresenta, de forma contundente, como a racionalidade gerencial tem penetrado o cotidiano pedagógico das escolas municipais, redefinindo tempos, práticas e sentidos da docência. Sua fala revela a centralidade do Programa Educa Macapá — tanto como instrumento de orientação curricular quanto como matriz de preparação para as avaliações externas — e aponta para a naturalização de rotinas performativas, como simulados semanais, exposição pública de resultados e criação de dispositivos motivacionais, exemplificados no “dia do aplauso”. Esses elementos configuram, conforme Freitas (2018), o neotecnicismo que desloca a função da escola da formação humana para a produção de desempenho.

Então a gente já vai preparando eles, tanto quanto eu preparo eles psicologicamente, como com as atividades. A gente trabalha muito em cima do livro do Educa Macapá. Então já vou ali trabalhando as habilidades que a gente já sabe que vai cair na prova.

Eu já vou tentando levar eles num ritmo, às vezes sem eles perceberem, sem dar aquela pressão toda. Porque quando chega perto do final mesmo da última, como foi o ano passado, a gente fazia os simulados. Uma vez por semana era o simulado com eles.

Então como eu já tenho a experiência do ano passado, já sei que já dá para coisas que eu já vou trabalhando agora (Rio Tartarugalzinho, 2025).

Quando tinha as provas, eu pegava aqueles alunos que conseguiam fechar 100% na prova. Aí eu fazia, tipo, se dava um brinde para eles, assim, de lembrança, tirava ali a foto. Eles gostam. Aí, esse ano, como foi a primeira, o que eu fiz? Peguei o resultado, coloquei bem na porta da sala. Aí falei, digo, vamos aplaudir os colegas conseguiram tirar.

Tanto que, em matemática, foram três que fecharam, e em língua portuguesa, uma aluna só. Então, o dia do aplauso lá. Dizem, tá aqui o resultado de vocês.

Eles vão lá e olham. Essa foi a primeira ainda (Rio Tartarugalzinho, 2025).

Ainda que Tartarugalzinho não problematize a lógica avaliativa em sua totalidade, identifica tensões essenciais quando afirma que, ao focar exclusivamente nas habilidades cobradas nas provas, a escola corre o risco de “não alcançar a criança”. Essa afirmação é analiticamente potente, pois revela a contradição entre avaliar e educar: uma política que pretende aferir aprendizagem acaba por empobrecer o processo formativo, convertendo-o em treino para provas.

A gente como professor, a nossa preocupação às vezes é essa, porque como é uma prova que não somos nós que estamos elaborando, são outros que elaboram. Então, às vezes a gente vê isso em questão. Poxa, mas isso aqui não está no nosso dia a dia. Aí às vezes a criança não alcança aquele resultado. Tanto que nessa prova agora, eu fiquei surpresa com uma aluna minha, porque a gente como professor conhece nossos alunos. Então, quando foi na prova, ela tirou uma nota bem alta. Eu disse, como foi? Porque como a prova é só de marcar, eu fico pensando às vezes. Aí a gente fica assim, será que essa prova realmente vai dar? Será o resultado fiel mesmo? (Rio Tartarugalzinho, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece em múltiplas dimensões. No plano curricular, o material padronizado substitui a intencionalidade docente e orienta o ensino pelos descritores. No plano institucional, a lotação se dá “pela disponibilidade”, e não por critérios pedagógicos fundamentados, reforçando a instrumentalização do trabalho. No plano temporal, o calendário avaliativo organiza o ritmo da sala de aula, gerando a sensação permanente de pressão. Há ainda uma dimensão emocional da regulação: caberá gerir o comportamento das crianças para que possam manter o foco nas avaliações, o que amplia as funções docentes para além do pedagógico e coloca uma carga subjetiva considerável.

No pouco tempo que eu estou no magistério, eu vejo assim, eu já estou com pouco tempo, eu já estou me sentindo cansada, estressada. E como se a educação do meu tempo, que eu comecei a estudar, mudou.

Hoje a gente tem um trabalho muito diferente. Assim como a gente tem trabalho com as crianças, na sala de aula, na universidade, a gente vai encontrar certos pais que dão aquela pressão. E o pior que eu vejo, é a questão da educação.

Nós, professoras, a gente está perdendo muito tempo na sala de aula, educando a criança, que vai vir de casa. Não sei se você entende. O tempo, a gente fica assim, oh menino não malina o colega. Oh menino, preste atenção. E a gente está perdendo o tempo, ao invés de estar ensinando matemática, ciência, geografia, passando valores familiares (Rio Tartarugalzinho, 2025).

A responsabilização emerge de maneira intensa, atravessando as dimensões pedagógica, moral e emocional da docência. Tartarugalzinho se vê responsável por preparar os alunos técnica e psicologicamente; assume tarefas que, em sua visão, deveriam vir das famílias; absorve o sofrimento das crianças gerado pelo estresse das provas. Tal fenômeno, descrito por Noronha, Assunção e Oliveira (2008), emerge quando as docentes chegam ao limite de suas capacidades de adaptação às exigências da organização escolar, manifestando sentimento de culpa, frustração, exaustão e impotência. Embora coexistindo com experiências de prazer, o sofrimento torna-se predominante quando o trabalho bloqueia as possibilidades de ação e de transformação da realidade. Desse modo, a intensificação e a ampliação das responsabilidades docentes no neoliberalismo, converte o professor em gestor emocional e garantidor do desempenho escolar.

Aí, com isso, a gente vê o professor cansado, o professor estressado, e ainda vem a cobrança, a cobrança, da secretaria, quando a gente quer respirar, já vem outra coisa. O professor começa a se sentir cansado, desanimado. E olha que eu me formei em uma área que era o meu sonho.

Meu sonho. Eu estava pensando, deixa isso, que eu fique assim, tipo assim, desanimada. Porque cada dia, quando a gente vê o trabalho de hoje, esses dias que a gente começa a semana, para mim, tem sido bem, mesmo assim, cansativa, com essa mudança de horário que a gente está passando (Rio Tartarugalzinho, 2025).

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético tornam visíveis os movimentos subjacentes à fala de Tartarugalzinho. No plano da totalidade, reconhece que mudanças estruturais na política educacional incidem sobre sua prática e expressa essa compreensão ao afirmar que “a Secretaria não deixa a gente livre”. A contradição aparece no choque entre avaliações externas e realidade pedagógica, entre materiais padronizados e ensino significativo, entre amor à profissão e desgaste emocional. A práxis se manifesta nas tentativas de equilibrar o ritmo das atividades, introduzir momentos lúdicos após simulados e reivindicar valorização docente, indicando que, apesar das pressões, há espaço para mediações transformadoras.

Sim, eu vejo assim. Se a gente quer uma educação de qualidade, a gente precisa investir e, principalmente, nos professores. Porque são eles que estão ali, de novo, durante. Eu acredito que não é assim em todas as situações que a gente vai conseguir fazer com que o professor chegue. Porque uma coisa é quando você trabalha ali por prazer, por vontade. Tem o prazer de estar ali. Outra coisa é você chegar desanimado e trabalhar. Você trabalha, mas, com certeza, tudo aquilo que você fazia, fazer com todo aquele prazer, com aquela alegria, você não consegue fazer mais. Então, será que é esse tipo de educação que a gente provavelmente espera de professor? Você entende, né? (Rio Tartarugalzinho, 2025).

As consequências profissionais relatadas são expressivas e preocupantes, sobretudo considerando o curto tempo de atuação na rede. Tartarugalzinho menciona cansaço, por conta do planejamento e atuação em duas turmas, estresse constante, desânimo e sobrecarga moral decorrente do comportamento dos estudantes. A fala sintetiza a precarização do trabalho docente no contexto gerencial: ampliação do tempo de trabalho, invasão da vida privada, esvaziamento da autonomia e intensificação das demandas emocionais.

Aí, pode achar que 15 minutos ou vinte não faz a diferença, mas faz, porque é toda uma rotina, assim, que o pai pegava naquele horário, que demorava 20 minutos para chegar, agora ele vai pegando esse horário e demora mais 20 minutos para chegar, não é? Sendo que o professor, ele chega em casa, no meu caso, não é só chegar e descansar, eu tenho que planejar a aula do outro dia. Então, eu tenho duas turmas. Então, às vezes, eu ia deitar lá para meia-noite, eu conseguia deitar. E, ultimamente, essa semana, às vezes, eu não consegui. Teve dias que eu cheguei, nem para planejar, deu mais. Teve que tomar meu banho e já me deitar. Então, era a primeira semana (Rio Tartarugalzinho, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Tartarugalzinho demonstra que as avaliações externas, ao invés de funcionarem como instrumentos meramente diagnósticos, operam como dispositivos de regulação que reconfiguram profundamente o trabalho pedagógico e produzem efeitos subjetivos que impactam a saúde e o sentido do trabalho docente. Ao mesmo tempo, a práxis da professora, ainda que tensionada pelos limites estruturais, indica esforços cotidianos para preservar a dimensão humana do ensino diante das pressões do Estado avaliador e da lógica gerencialista.

Análise da entrevista — Rio Araguari

A entrevista de Rio Araguari demonstra um posicionamento híbrido diante das avaliações externas: ao mesmo tempo em que reconhece que elas permitem visualizar algumas habilidades adquiridas pelos estudantes, sua crítica é contundente quanto aos limites, injustiças e impactos que tais avaliações produzem no cotidiano escolar. Essa oscilação entre adesão parcial e resistência expressa, conforme Dardot e Laval (2018), os efeitos subjetivos

da racionalidade neoliberal sobre os trabalhadores da educação — sujeitos que incorporam parcialmente o discurso da performatividade, mas vivenciam em sua materialidade os danos e contradições do modelo.

O gerencialismo aparece quando a docente reconhece que a Secretaria de Educação impõe uma rotina de cobranças intensas, com pouco tempo para preparar os estudantes, priorizando exclusivamente Língua Portuguesa à medida que se aproximam as avaliações. Essa captura curricular — foco naquilo que é mensurável — é característica da pedagogia das competências, conforme analisa Ramos (2010) e Duarte (2022). No entanto, Araguari também problematiza profundamente esse processo, afirmando que a avaliação não representa a realidade, que as crianças ficam nervosas, que a aplicação por outro professor distorce resultados e que a prova padronizada ignora as necessidades dos alunos do AEE. A percepção de que a ausência da família interfere diretamente nos resultados demonstra um olhar ampliado, que articula desigualdades sociais às políticas de responsabilização.

Olha, o ponto positivo eu vejo assim que a gente vai ver, através dessa avaliação, as habilidades que aquela criança adquiriu ou não. Mas o ponto negativo eu vejo assim que a secretaria tem uma cobrança muito grande e aí faz a gente trabalhar em cima daquelas habilidades para aquele momento, né? E aí não como um todo, pegando todos os outros componentes. Aí a gente foca mais só em língua portuguesa e vai acabando deixando de lado os outros componentes. Mas eu vejo assim, aí tem muita cobrança, né? Aí pouco tempo para preparar também essas crianças para essas avaliações (Rio Araguari, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece em três dimensões centrais. No plano da rotina, relata que, quando chega o período das avaliações, todo o trabalho precisa ser reorganizado: planejamentos são revistos, atividades são suspensas e o tempo escolar é reorientado pelas provas. No plano curricular, observa que o ensino acaba se restringindo à Língua Portuguesa, evidenciando um processo de estreitamento curricular que empobrece a formação das crianças. No plano institucional, identifica que tanto a escola quanto a Secretaria agem como instâncias de pressão, reforçando uma lógica vertical de controle sobre a docência.

Olha, eu vejo assim, está tendo uma cobrança muito grande, principalmente em relação a essas avaliações, e aí a gente fica com a pressão, pressão, tanto lá do pessoal da SEMED, da secretaria, nem tanto aqui da escola, que a nossa coordenadora é bem reflexiva, entende o lado do professor, é mais da secretaria mesmo, e assim, da família, não tem a participação da família para tirar aquele peso só da costa do professor, aquela responsabilidade de dividir a preparação desses alunos para esse período, e aí ultimamente eu vejo assim que a pressão da nossa profissão está muito grande, muitos colegas adoecendo devido a essa pressão em

cima, para adquirir a meta, eles não estão bem, como a senhora falou, em relação a qualidade, eles estão querendo o quantitativo, sei lá, atingir a nota do IDEB a qualquer custo, não pensa no bem-estar do professor, do aluno, que é uma avaliação atrás da outra, muita avaliação, principalmente do segundo ano e do quinto, que é essa cobrança maior (Rio Araguari, 2025).

A responsabilização emerge como categoria estruturante dessa entrevista. Araguari assume para si a responsabilidade pelo preparo pedagógico e emocional dos estudantes; sente-se pressionada pela ausência das famílias; é cobrada pela gestão e pela SEMED; e internaliza um regime de vigilância que produz ansiedade, estresse e sensação de insuficiência. A bonificação docente, embora vista como válida em tese, é criticada em sua aplicação concreta: ela se torna injusta porque se baseia em avaliações realizadas em momentos inadequados e sem considerar a realidade da turma, penalizando professores que não dispõem das mesmas condições materiais ou sociais.

Tem que dar uma parada, né? Flexibilizar mais. Faltam tantos dias ali. Aí tem que parar, rever o planejamento, a rotina. Aí muda tudo, né? Tem que estar planejando em cima daquelas habilidades que é cobrada em cima da prova. Eu acho que deveria voltar como era antes, que a gente fazia nossas avaliações internas. Pelo menos na minha época, que eu estudava no segundo ano. O professor elaborava o bimestral, o semestral, como ocorre nas escolas particulares. Por bimestre, na verdade. Eu acharia que deveria ser interna, essas avaliações, em cada instituição (Rio Araguari, 2025).

Porque, às vezes, no momento daquela avaliação, aquela criança está nervosa, que muitas das vezes vem outros professores, não é o professor da turma. Tudo isso interfere e pode apresentar um resultado que não é a realidade daquela turma, naquele momento. E aí não vai estar medindo de uma forma verdadeira aquela avaliação. Tanto o trabalho do professor, a metodologia, eu acredito que, às vezes, pode dar um resultado que não é condizente com a turma (Rio Araguari, 2025).

Do ponto de vista das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, a entrevista evidencia a totalidade do fenômeno: Araguari relaciona desigualdades de participação familiar, precarização do suporte ao aluno do AEE, dinâmicas internas da escola e pressões institucionais como elementos que estruturam sua prática. As contradições aparecem de forma intensa — avaliação que promete medir habilidades, mas distorce a aprendizagem; bonificação considerada válida, mas injusta e incoerente; professora que se diz “consciente”, mas relata sofrer pressão emocional e física. A práxis se manifesta nas tentativas de equilibrar currículo, adaptar atividades, reivindicar avaliações internas e propor a presença de cuidadores e auxiliares, especialmente para atender aos estudantes do AEE.

[...] ultimamente, eu percebi nessa última avaliação que teve, que teve essa premiação, não condiz porque eles pegaram a terceira avaliação, naquele nível, era lá no mês de agosto, mais ou menos, que foi feita essa terceira avaliação. Uma das

coisas que eu acho que deveria ter também para vir, dar um suporte no dia a dia, na sala de aula, como eu estou com três alunos especiais, um com laudo e dois ainda sem, e aí se ele traz o cuidador, um professor auxiliar, já vai trazer um conforto a mais, o professor para a gente estar em sala de aula, ensinando de uma forma mais, como é que se diz, dar uma qualidade na nossa aula melhor, se ele fizesse esse concurso para o professor, auxiliar e o cuidador, porque quando está aumentando o índice de criança com TEA, nas escolas e outras necessidades de educação (Rio Araguari, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Araguari confirma que as avaliações externas operam como dispositivos de regulação e responsabilização, reorganizando o currículo, alterando a rotina escolar, ampliando a pressão institucional e produzindo adoecimento físico e emocional. Ao mesmo tempo, revela que, diante das contradições desse sistema, as professoras elaboram práticas de resistência, reivindicam políticas de apoio e defendem formas de avaliação mais condizentes com a realidade pedagógica e humana da escola pública. Trata-se de uma fala profundamente alinhada ao movimento dialético do objeto da pesquisa, evidenciando que a qualidade educacional medida por indicadores não captura a complexidade da aprendizagem, nem as condições concretas de produção do trabalho docente.

Análise da entrevista — Rio Pedreira

A entrevista de Rio Pedreira demonstra uma compreensão predominantemente técnica das avaliações externas, vistas como instrumentos capazes de “mostrar o nível da turma”. Essa leitura revela uma adesão inicial ao discurso gerencialista, que naturaliza as avaliações como ferramentas neutras de diagnóstico, sem problematizar seus efeitos regulatórios sobre o currículo, sobre a prática docente e sobre a subjetividade profissional. Diferentemente de docentes efetivos, Pedreira realizou o Processo Seletivo Simplificado-PSS, posição que a coloca em situação de vulnerabilidade e reforça a necessidade de conformidade às normas institucionais.

[...] eu penso que isso é bem positivo, porque começa a avaliação pra poder saber em que eles estão tendo a dificuldade, né? Eu entrei no segundo ano e eu pensei que eles já estavam no nível bem elevado, né? Falei, bom, até que quando eu preparei a primeira aula, o nível foi pra segundo ano mesmo do que eu imaginava que fosse. Mas quando fui aplicar a primeira atividade, eles não estão no nível do segundo ano, quase nenhum, quase nenhum. Eles estão num primeiro bom, e tem uns que ainda estão, pra mim, na educação infantil.

Bem complicado, assim. Então, é uma disparidade bem grande com esse segundo ano. Então, aí eu já cheguei fazendo uma avaliação.

Foi a avaliação diagnóstica. E aí eu falei, meu Deus, tem que rever tudo. Tudo que eu pensei vai ter que... Mas eu não vejo que é falta de conhecimento, talvez, do professor antigo, não.

É a criança. E tu tá explicando aqui um negócio e ele vem e te pergunta de novo, o que é pra fazer? Ele sabe o que é pra fazer, mas ele quer insistir na pergunta, né? Então, eu penso, assim, que as avaliações são bem positivas. Principalmente pro professor saber em que nível tá essa turma, né? E essas crianças. Isso que é positivo (Rio Pedreira, 2025).

Embora Rio Pedreira não elabore uma crítica sistemática ao gerencialismo, sua fala evidencia, de maneira indireta, os impactos desse modelo sobre o trabalho docente. A regulação se manifesta, primeiramente, na dimensão institucional: sua lotação é definida pela urgência e pela disponibilidade, sem participação ativa na escolha da turma, o que demonstra a verticalidade das decisões. No plano pedagógico, relata a necessidade de revisar completamente o planejamento após o diagnóstico inicial, ajustando constantemente as atividades para lidar com as disparidades de aprendizagem, indisciplina e rotatividade da turma. No plano social, a regulação é atravessada pela vulnerabilidade extrema do território de localização da escola: famílias desestruturadas, pais encarcerados, cuidadores com baixa escolaridade e crianças sem rotina de estudo em casa. Essa dimensão apresenta, com clareza, que a regulação do trabalho docente não se restringe ao interior da escola, mas é profundamente determinada pela totalidade social.

Conversam sempre com o pai, mas na hora da criança comparecer, não aparece. Eles, eu penso que é porque também ali no [] é uma área bem complicada, né? Os próprios pais não têm estudo. Muitos eu já escutei as crianças falarem, meu pai tá preso. Eu moro com fulano, não sei o quê. Eles nem sabem o que o pai fez, né? Eles sabem que alguma coisa é errada, mas eles não sabem o quê. E aí como é que eu vou cobrar da criança se nem o pai tem como ensinar, a mãe tem como ensinar, quem é o cuidador, né? Não tem como ensinar. Aí quando tá na escola é daquele jeito. Tem uns que chega assim, parece que tá, sabe? Nossa, dá até pena. Porque aí como você vê aqui, a minha filha é com 4 anos, já escreve o nome dela. Eu só leio uma vez a atividade que ela tá fazendo. E com eles não, a gente tem que tá massificando, né? Massificando a leitura, massificando (Rio Pedreira, 2025).

A responsabilização emerge como elemento central dessa entrevista, ainda que de forma naturalizada. Pedreira sente que deve “fazer milhões de atividades legais” para suprir lacunas deixadas pelas famílias e pelo contexto social; assume para si a culpa pelo não avanço dos estudantes; internaliza a pressão institucional para fazer a turma atingir o nível esperado; e expressa frustração ao perceber que, mesmo com esforço intenso, as tarefas enviadas para casa não retornam. A fala emblemática — “Não é só eu. Eu posso fazer milhões de atividades. Se mandar pra casa, não vem” — sintetiza a responsabilização múltipla que recai sobre a docente: ela responde pela aprendizagem, pelo comportamento, pela motivação e até pela

função que deveria ser desempenhada pelas famílias, reproduzindo a lógica neoliberal que individualiza problemas estruturais.

Consigo fazer atividades extras, sem tirar do meu bolso, como a gente diz, sem tirar do meu bolso. Mas eu vejo, assim, que a falta mesmo é o pai e a mãe ajudar. Ajudar, porque não é só eu, né? Não adianta, não é só eu.

Eu posso fazer lá milhões de atividades legais, eles fazerem tudo. Quando você manda pra casa, não vem pronto, você chama um pai. Porque a minha turma é um comportamento, assim, são cinco crianças que tiram a atenção das outras. E aí eu tenho que ficar enfatizando todo o tempo com eles pra se comportar mesmo, pra tentar sentar e tentar entender a atividade. Mas não dá, porque ele tá tão... A bagunça é tanto que acaba atrapalhando os outros. Agora que eu tô com uma auxiliar, graças a Deus que foi uma auxiliar, ela tá sentada no meio dessas cinco crianças pra ver se eles fazem a atividade deles pra poder esses outros aqui avançarem.

E a falta, falta muito, falta muita criança. E é justamente isso que a gente tá querendo, que avance. Não avança, porque vem um dia, tô com criança que falta a semana toda.

Aí o que eu vou fazendo? Eu vou tentar mandar pra casa? Não vai vim pronto. Não vai vim, não vai vim. Aí teve as aulas de reforço, essas crianças estão no reforço.

O que acontece? Não vai pro reforço. As que não aparece. As que não aparece, é justamente essas crianças (Rio Pedreira, 2025).

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético permitem compreender esse conjunto de determinações. No plano da totalidade, Pedreira reconhece que a realidade social dos estudantes — marcada por pobreza, violência, abandono familiar e ausência de rotinas — é decisiva para o processo de aprendizagem. Sua percepção de que o problema “não é falta de matrícula nem de material, mas de condições sociais” evidencia uma leitura ampla da determinação social da escola, ainda que não conceitualizada teoricamente. As contradições aparecem de maneira intensa: avaliação que ajuda a diagnosticar, mas não resolve o problema estrutural; dedicação de Pedreira, mas ausência da família; oferta de reforço escolar, mas falta de participação daqueles que mais precisam; desejo de estabilidade, mas vínculo precário que impede posicionamento crítico; necessidade de apoio aos estudantes, mas território que não oferece sustentação.

Aí eu falo, quem é o pai trabalhador que sai 11 e meia do trabalho pra buscar a criança? Tem criança que fica lá esperando até meio dia e meia, todos os dias, porque o pai sai meio dia do trabalho, quando sai. Aí eles pegam e dizem, manda o meu filho sozinho. Eu disse, não, só vou mandar sozinho quando você vir assinar aqui o termo da sua responsabilidade.

Né? Não posso. Então, pra mim, alguns é falta de compromisso. E alguns poucos que a gente consegue ver que tem compromisso com o seu filho lá.

E a maioria, pra mim, é falta de compromisso (Rio pedreira, 2025).

A práxis docente surge como prática adaptativa e situada. Rio Pedreira reorganiza atividades, solicita apoio da auxiliar, tenta motivar estudantes dispersos, propõe ampliação de

carga horária e busca estudar para concursos como estratégia para conquistar estabilidade e autonomia. Trata-se de uma práxis concreta, ainda que limitada pelas condições materiais e institucionais da escola pública.

As consequências profissionais são profundas: insegurança derivada do contrato temporário, medo de se posicionar, desmotivação após não passar no concurso, desgaste emocional diante da indisciplina e da vulnerabilidade social da turma, frustração com a ausência familiar e cansaço diante de esforços não correspondidos. A frase “efetivo briga... contratado acata as normas” sintetiza a precarização da docência sob o neoliberalismo: vínculos frágeis reduzem autonomia, produzem autocensura e reforçam a sujeição a práticas gerencialistas.

Assim, hoje, pra mim, seria o concurso, né? O concurso público. Não passei no último, aí fiquei desmotivada. Fiquei um tempinho, acho que um ano e meio sem procurar escola. Mas seria o concurso mesmo. E eu tô estudando ainda pra ver se entro no próximo.

Pois é, porque a gente vê, a gente consegue ver a diferença quando é um contrato e quando é um servidor efetivo, né? O servidor efetivo enche a boca logo, briga, e o de contrato tá lá, acatando as normas, as imposições. Então, seria realmente ser concursada de verdade, né? Ser a servidora da casa (Rio Pedreira, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Pedreira apresenta como as avaliações externas, ao serem tomadas como instrumentos neutros, acabam invisibilizando seu caráter regulatório e suas implicações sobre o trabalho docente. Sua fala evidencia que a qualidade educacional não pode ser aferida apenas por indicadores, pois o desempenho dos estudantes é atravessado pelas condições concretas de vida, pelas desigualdades estruturais e pelos limites materiais da escola. Ao mesmo tempo, mostra que professores contratados vivenciam essas pressões de maneira ainda mais intensificada, produzindo um cenário de responsabilização ampliada, regulação cotidiana e adoecimento emocional. Trata-se de um depoimento que reafirma a centralidade das determinações sociais na produção do trabalho docente e confirma a tese de que as avaliações externas se convertem em dispositivos de controle que reorganizam o cotidiano escolar, intensificam o trabalho e fragilizam a autonomia profissional.

Análise da entrevista — Rio Matapi

A entrevista de Rio Matapi apresenta uma adesão parcial ao discurso gerencialista, marcada pela valorização da praticidade técnica e pela aceitação naturalizada das avaliações externas. A docente reconhece como positivo o fato de a avaliação “já vir pronta”, entendendo esse processo como economia de tempo e organização, o que expressa, segundo Freitas

(2004), a captura tecnicista da docência. Essa adesão, em grande parte acrítica, reflete também sua condição de professora PSS, cuja instabilidade contratual tende a reforçar a submissão às normas institucionais e a redução da autonomia pedagógica. No entanto, a professora identifica limites significativos do modelo, especialmente quando relata que algumas crianças “não conseguem identificar nada”, indicando que a racionalidade gerencial — que pressupõe homogeneidade — fracassa diante da complexidade real das turmas heterogêneas. Sua percepção de que deveria existir uma avaliação diferenciada para estudantes com dificuldades revela sensibilidade às desigualdades produzidas pelo próprio sistema padronizado.

Essa avaliação, porque te dá um peso máximo pra você elaborar aquela atividade que a gente fazia antigamente, né? Já vem pronta, a gente só faz aplicar pra eles. O negativo delas é que tem muita criança que ainda não consegue identificar. Muitas crianças que ainda não conseguem identificar. Tem pais que só esperam pela escola. Manda pra casa e eles dizem, ah, eu deixo de mão. Eu já não quero mais bater cabeça com ele, porque eu ensino e quando eu vou perguntar ele já não sabe. Aí ficam umas questões meio complexas pra eles, não conseguem identificar os alunos. A gente só faz ler, né? A gente não pode explicar, explica, explica, mas ele não consegue entender. Não consegue entender. Aí deveria vir uma específica pra aquele aluno que ainda não consegue desenvolver aquele tipo de atividade e uma outra pra aquele aluno que já está bem evoluído. Fazer esse diferencial entre as crianças, né? (Rio Matapi, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico manifesta-se em diferentes dimensões. No plano institucional, a lotação de Matapi ocorre como resposta à saída de outro docente, sem possibilidade de escolha ou decisão compartilhada, demonstrando a lógica verticalizada da organização do trabalho escolar. No plano pedagógico, a avaliação padronizada determina não apenas o que se ensina, mas também como se ensina, limitando intervenções durante a prova e inviabilizando adaptações para estudantes com necessidades específicas. No plano social, a regulação é atravessada pelo contexto territorial: famílias vulneráveis, presença de violência urbana, pais encarcerados e ameaças dirigidas à escola constituem elementos que moldam a rotina, a disciplina e o clima emocional da sala de aula.

Aqui na escola, o que eu vejo diariamente, que já foi falado várias vezes, e eles não participam, chego até a querer ameaçar, chamar o conselho de tutelar, mas mesmo assim não participam, porque quando ameaçam, eles também ameaçam. De uma forma que, ah, meu marido saiu da penitenciária, ele vem resolver, tipo, querendo amedrontar, aí a escola fica mais, recua. Mas uma forma de chamar, é chamar eles na escola e fazer com que eles tomem pulso daquilo, pra amedrontar os pais. Olha, vai acontecer isso, pra ver se realmente eles tomam eixo daquela questão (Rio Matapi, 2025).

A responsabilização emerge de forma intensa e multifacetada. Matapi internaliza a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, especialmente daqueles que não acompanham, e assume tarefas que extrapolam o campo pedagógico, como tentar suprir a ausência da família ou gerir sozinha situações complexas de indisciplina. Além disso, relata que, para conseguir maior participação das famílias, a escola precisa, em alguns casos, utilizar estratégias de “intimidar” ou “amedrontar” responsáveis — o que evidencia a precarização extrema da relação escola-comunidade em territórios vulneráveis. Mesmo sem autonomia plena, a docente sente que deve corrigir, adaptar materiais, elaborar estratégias e “dar conta” de estudantes com diferentes ritmos e necessidades, assumindo um conjunto de demandas que o sistema não oferece meios para resolver, já que a escola não dispõe de professor auxiliar para o AEE, fonoaudiólogo ou cuidadores.

A dificuldade que eu tenho. Tenho cinco alunos que estão me dando dor de cabeça, que não querem. Chama atenção, coloca na frente, vai copiar, olha, só vai o banheiro se você terminar de copiar, você não vai fazer isso, não vai fazer aquilo, mas ele diz que não vai e não vai. Eu chamei a mãe, conversei, a mãe disse que não acredita nisso. Não acredito, mas tem uma dificuldade, percebe-se alguma coisa naquela criança. Mas ela diz que não é isso. A palavra dela contra a minha, mas você pode procurar. Estou dizendo que ele seja, mas você pode ir atrás. Muitos passam por isso, né? Sim, mas ela disse que não, ela não acredita nisso. Eu gosto, eu gosto dessa profissão, acho que dá um pouquinho de dor de cabeça, a gente fica estressado, mas eu gosto, são crianças carinhosas, eu chego, elas conversam com a gente (Rio Matapi, 2025).

A partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, a fala de Matapi expressa uma compreensão objetiva da totalidade que condiciona o trabalho educativo. Sua percepção sobre o território, a violência, a ausência de políticas públicas de suporte e a falta de serviços especializados evidencia que o problema não reside no professor ou na prática pedagógica individual, mas nas condições sociais e estruturais que atravessam a escola. As contradições emergem com clareza: aceitar a avaliação externa como ferramenta, mas reconhecer que ela exclui; amar a profissão, mas sofrer estresse constante; esperar participação familiar, mas lidar com contextos que inviabilizam essa presença; acreditar na importância de acompanhar o aluno, mas enfrentar limitações impostas pelo território. Essas contradições são expressão direta da lógica do Estado Avaliador, que exige resultados homogêneos em contextos profundamente desiguais.

Embora não apresente uma práxis politicamente organizada, a professora evidencia uma práxis pedagógica concreta: propõe avaliações diferenciadas, identifica necessidades reais da escola, busca estratégias para envolver as famílias e aposta na formação continuada

(“estudo é o caminho”) como possibilidade de fortalecimento profissional. Sua práxis é situada, adaptativa e diretamente condicionada pelas limitações materiais e sociais de seu contexto.

Assim, vocês são, primeira vez que eu estou fazendo essa pesquisa, e abriu um ângulo para mim que para mim é ir em frente, ir em frente, não desistir, que o estudo ali sempre é o caminho certo, sempre está à luz, quanto mais você vai, mais você encontra, mais saberes você vai adquirindo (Rio Matapi, 2025).

As consequências profissionais são visíveis: estresse constante, desgaste emocional, medo em razão da violência do território, preocupação com crianças vulneráveis, frustração com famílias que negam diagnósticos, cansaço decorrente da indisciplina e insegurança derivada do vínculo PSS. Ainda assim, afirma gostar da profissão e das crianças — componente subjetivo que funciona como resistência interna diante das pressões e adversidades.

Em síntese, a entrevista de Rio Matapi demonstra que o trabalho docente é atravessado por exigências avaliativas que não dialogam com as condições reais dos estudantes e do território, produzindo exclusão, responsabilização e intensificação da carga emocional e pedagógica. Sua fala confirma que, para além do discurso técnico das avaliações externas, a escola opera em meio a vulnerabilidades sociais profundas que configuram o cotidiano pedagógico e desafiam a racionalidade gerencial que orienta as políticas educacionais. Assim, a análise demonstra que a docência nos anos iniciais exige amparo emocional, éticas e profissionais que extrapolam o que as avaliações externas conseguem captar, reafirmando a insuficiência dos indicadores para expressar a complexidade do trabalho pedagógico na escola pública.

Análise da entrevista — Rio Mazagão

A entrevista de Rio Mazagão demonstra uma consciência crítica expressiva acerca das políticas de avaliação externa e de sua inserção no modelo gerencialista que orienta a educação pública contemporânea. Embora inicie afirmando que “a avaliação não é o problema”, sua fala desmonta gradualmente o discurso oficial ao evidenciar as contradições estruturais entre as metas impostas pela gestão e as condições concretas de vida e escolarização dos estudantes. A docente denuncia a pressão institucional por resultados rápidos, a bonificação como incentivo meritocrático e a padronização tecnicista das avaliações aplicadas pelo CAED, apontando que tais instrumentos ignoram as realidades

regionais e a diversidade dos contextos escolares. Ao afirmar que “eles querem resultado, mas não levam em consideração o meio em que o aluno vive”, Mazagão explicita o núcleo da crítica à racionalidade gerencial: medir sem considerar as determinações sociais que produzem as desigualdades educacionais.

Olha, na realidade, nós professores, nós temos muita cobrança por duas partes. Primeiro, pela gestão e pela Secretaria de Educação, porque na visão deles, eles querem resultado. Mas a gente tem que levar em consideração a sala de aula, o meio do aluno que ele vive.

E eu tenho muita dificuldade em relação a isso, porque os resultados não são alcançados da maneira que eles querem. Porque o resultado, ele é gradativo, não é de imediato. Então, a gente tem essa dificuldade, porque nós temos crianças, principalmente no segundo ano, que adoecem muito. Eles faltam muito. Até ainda agorinha, a moça que faz o reforço. Ontem teve três, hoje só tem um do reforço porque não veio.

Então, tudo isso vai impactar no resultado negativo. Porque a criança falta naquele dia e deixa de ter o avanço. Então, eles não levam essa consideração (Rio Mazagão, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico se expressa em múltiplas dimensões. No plano administrativo, a lotação docente é definida pela gestão, sem diálogo e sem considerar preferências profissionais; além disso, Mazagão aponta a ausência de suporte psicológico, a insuficiência da estrutura escolar e a imposição verticalizada de normas e metas. No plano pedagógico, a avaliação padronizada restringe possibilidades de adaptação, desconsidera especificidades territoriais e exige resultados imediatos, ainda que os materiais utilizados não dialoguem com a realidade da escola. No plano material, relata financiar com recursos próprios materiais pedagógicos, impressões, data show e até brindes para motivar os estudantes — fenômeno que evidencia a transferência neoliberal de responsabilidades do Estado para o indivíduo.

Eles querem, querem resultado e vem para cima da gente. A gente não tem estrutura, sabe? A gente não tem um data show para ter uma aula de qualidade. Se a gente tem esse equipamento, é porque a gente tira do nosso bolso.

Eu sou acostumada a tirar do nosso bolso para fazer isso aqui. Não foi nenhum deles que me deram, porque eu tirei do meu bolso. Então, essa necessidade da gente ter esse suporte, a gente não tem. O que podia fazer para melhorar tudo isso é a gente ter. A gente tem essa formação que ajuda a gente, a formação continuada. E a gente também tem os livros que a gente utiliza com as crianças. Mas isso não é o suficiente. Eu acho que a gente precisa melhorar a questão do apoio ao professor. O suporte. Geralmente, quando eu preciso, eu vou com as meninas e elas têm material. A gente não tem aquele material para que a gente possa desenvolver com jogos lúdicos. A gente tira do nosso bolso. Isso aqui, eu tirei do meu bolso. Eu faço, eu imprimo. Então, tudo isso requer custo. E a minha dificuldade realmente são as faltas dos alunos. Então, todos esses materiais, quem faz, sou eu. Eu não tenho ajuda da escola. Quando a gente pede o material, custa chegar na nossa mão. Geralmente, a gente sempre tira. Para brinde é o professor que tira do bolso.

Então, tudo isso. E a gente precisa realmente desse suporte (Rio Mazagão, 2025).

A responsabilização aparece como eixo estruturante da entrevista. Para Mazagão, quando o aluno não aprende, a escola e a gestão atribuem a culpa ao professor; quando a família é ausente, o docente deve suprir; quando faltam recursos materiais ou profissionais especializados, a solução individualizada recai novamente sobre o professor. A responsabilização também opera no plano institucional, na medida em que avaliações nacionais padronizadas ignoram desigualdades regionais e colocam estudantes de contextos vulneráveis em competição com crianças de bairros nobres. A frase “o aluno não sabe, a culpa é do professor” sintetiza o processo de culpabilização docente próprio das políticas de *accountability* do Estado avaliador.

A gente tem uma avaliação do CAED que a gente grava. A avaliação vem muito difícil, não é adaptada com a região norte, com a nossa realidade. Tem aluno que não consegue falar a primeira frase.

Até os que sabem não conseguem ler o texto, porque é um texto muito rebuscado, é um texto difícil. Então, eu acho que essas avaliações externas, elas tinham que ser adaptadas de acordo com a realidade da nossa escola, do nosso bairro. Porque nós estamos aqui, no caso, nosso bairro aqui é uma periferia.

Então, a gente não pode comparar aqui com o de lá do sul e essas provas unificadas. E, às vezes, muitas coisas eles pecam por causa disso. Não tem essa adaptação.

Ah, não, vamos ver o aluno do norte com esses olhos. Vamos ver o perfil da escola. Onde é que ela está inserida? Se é no bairro nobre, se é no bairro... Entendeu? Então, a nossa clientela aqui são crianças que são pobres. Entendeu? (Rio Mazagão, 2025).

À luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, a entrevista apresenta uma percepção ampliada da totalidade. Mazagão reconhece que pobreza, ausência familiar, infraestrutura insuficiente, superlotação, violência e falta de suporte especializado são elementos estruturais que condicionam a aprendizagem e o trabalho docente. As contradições emergem ao longo de toda a fala: a avaliação é considerada útil, mas injusta e descontextualizada; a formação continuada existe, mas a estrutura material não acompanha; a qualidade é medida por números para a SEMED, mas, para Mazagão, manifesta-se na alfabetização real das crianças; a retenção é proibida, mas o avanço sem aprendizagem é frequente. Tais contradições revelam a crise da política avaliativa e sua incapacidade de capturar a realidade concreta da escola pública.

Esse olhar para o professor, esse olhar para a educação. E primeiro e segundo ano, principalmente o segundo ano, eles são cobrados. E o quinto também. Muito cobrado. Inclusive, tem uma premiação, que eles fazem a premiação para professores.

E aí é complicado, porque eles querem atingir o resultado. E tem outra também negativa, que eu acho que a gente não pode reter o aluno. O aluno sai para outra série, às vezes não sabe nem ler. Não sabe nem ler. E o acompanhamento da família não existe (Rio Mazagão, 2025).

A práxis da docente se manifesta em um conjunto de ações que buscam tensionar e transformar essas condições. Mazagão defende adaptações das avaliações, reivindica psicólogo escolar, propõe condições materiais adequadas, critica o modelo de resultados e mobiliza reflexões sobre o sentido da qualidade da educação. Sua atuação expressa uma práxis politicamente situada, que reconhece os limites estruturais e aponta caminhos para seu enfrentamento.

Nós não temos um psicólogo para chegar e para dizer o que está acontecendo. Porque, às vezes, não é só cobrança. A gente tem que ter empatia com o outro, se colocar no lugar dele dentro de uma sala de aula, onde a gente tem as salas superlotadas e ninguém vê. Como você está hoje? E só vem dizer, professora, eu quero isso e isso. Aluno tem que saber aprender. Esse aluno tem que saber ler. Aí tem outra questão. O aluno não sabe a culpa do professor. Entendeu? Então, o grande embate é isso. A gente acaba adoecendo por causa disso. Dessas cobranças que vêm da direção. E, quando eles te chamam, eles não te chamam assim, olha, professora, não, não você vai ter que fazer isso, isso, isso. Impondo as coisas. Então, isso acaba adoecendo a gente mentalmente. Mentalmente, a gente acaba adoecendo. E aí, a gente precisa dessas melhorias em relação, digamos assim, é só uma ideia. Um psicólogo dentro da escola. Que possa ouvir o lado do professor (Rio Mazagão, 2025).

Em síntese, as consequências profissionais relatadas são graves: adoecimento mental, sensação de impotência, sobrecarga emocional, desvalorização institucional, imposição hierárquica e ausência de suporte psicossocial. O trecho “mentalmente, a gente acaba adoecendo” sintetiza o sofrimento causado pelo descompasso entre as exigências do Estado avaliador e as condições reais de trabalho.

Análise da entrevista — Rio Maracá

A entrevista de Rio Maracá retrata uma leitura profunda e articulada dos efeitos do gerencialismo e das avaliações externas sobre a organização do trabalho docente. Diferentemente de discursos que atribuem às avaliações uma neutralidade técnica, Maracá identifica que o problema central não está no instrumento em si, mas na lógica que orienta sua aplicação e uso político. Denuncia a hiperavaliatividade que marca o cotidiano escolar — prazos exíguos para fechamento de bimestres, multiplicidade de avaliações sobrepostas,

programas implantados de forma acelerada e um sistema de metas que, segundo suas palavras, “sufoca” professores e alunos. Quando afirma que a gestão utiliza programas “para demonstrar à mídia que é o melhor ensino”, o professor explicita a racionalidade gerencial que, conforme Dardot e Laval (2018), transforma a educação em vitrine política, operando por meio de indicadores performativos e visibilidade pública.

O que é que eu acredito que sufocou o professor? Sufocou o professor. Sufocou o aluno. Porque você tem que trabalhar com prazo. Eu estava comentando quando a gente entrou, nós temos 15 dias para fechar o bimestre e também nós irmos para nossas férias. E temos avaliações da formativa 2, temos a avaliação do CAED, que é aquela do áudio, que a gente avalia o aluno pelo áudio e agora tem mais um *plus*, que você além de avaliar a criança pelo áudio, você vai ter que fazer um relatório individual depois de cada avaliação, um relatório escrito.

Então, eu acho que deveria subjetivar mais todas essas avaliações, porque você acaba inchando, sufocando o professor, a criança também. Porque se você tem um aluno 100% na sala, o aluno vai caminhar para 100% e você vai ver, você vai ver na avaliação junto com ele, porque você sobe junto com ele, a escola, sobe junto com ele a equipe, sobe junto com ele. Mas se nós temos 5, 7 alunos com problema de saúde diariamente, que tem essa defasagem diariamente, isso complica mais o ensino.

Você não rende da maneira que você deveria render. Então, acho que isso, se coloca muito programa para demonstrar para a mídia que é o melhor ensino, hoje em dia, a Prefeitura, ela oferece um bom ensino. Nós temos capacitação, nós temos encontro (Rio Maracá, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico se expressa em três dimensões. No plano institucional, Maracá relata que a lotação é determinada por urgência, que há normas rígidas de progressão e que os docentes devem “seguir a cartilha”, evidenciando o caráter verticalizado da gestão. No plano pedagógico, as avaliações reorganizam o planejamento, comprimem o tempo escolar e impõem prazos e relatórios que intensificam o trabalho. A presença do CAED como instrumento de controle e a multiplicidade de formulários e registros configuram um cenário de prescrição do fazer docente. Um elemento relevante aparece em sua crítica à progressão continuada parcial: impedir retenções nos 1º, 2º e 4º anos produz um fluxo artificial que ignora defasagens reais e transfere ao professor a responsabilidade por lacunas acumuladas. Maracá questiona essa lógica ao indagar por que se “espera o 3º ano para reter”, revelando a inadequação da política frente às necessidades concretas das crianças.

Eu discordo da Prefeitura aquela metodologia de você reter o aluno só no terceiro e quinto ano. Porque o professor, ah, eu não posso reter. Eu não posso reter o meu primeiro ano que não lê, que não escreve e vai para o segundo. Eu discordo disso, meu Deus do céu. A criança, se não rendeu o primeiro ano, ela, infelizmente, vai ter que se retida.

Por que seguir para o primeiro ano para o segundo ano? Aí tem aquela história, ah, não pode reter no segundo, porque ele frequenta, ele frequenta, é, mas tem várias situações que ele não preencheu. E aí, vai seguir? Ah, vai seguir porque ele tem frequência. Sim, mas tem coisas que ele não conseguiu avançar na metodologia. A gente vai avançar para o terceiro ano para a criança, é, mas ele vai ser retido só no terceiro ano. Mas vai esperar o terceiro ano para reter a criança? E para o quinto? Que eu vou ter que reter a criança se o aluno não fez bem no primeiro? Ele vai subir para o segundo (Rio Maracá, 2025).

A responsabilização emerge como eixo estruturante de sua fala. Maracá identifica que o sistema desloca para o docente responsabilidades que extrapolam o âmbito pedagógico, como lidar com famílias analfabetas, elaborar múltiplas alternativas metodológicas, atuar como psicólogo, administrar questões socioemocionais e suprir problemas estruturais que deveriam ser objeto das políticas públicas. Ao mesmo tempo, sua fala não reproduz uma responsabilização moralizante da família: embora critique a ausência familiar, reconhece limites estruturais relacionados à pobreza, à falta de escolarização e ao trabalho exaustivo dos responsáveis. Assim, demonstra compreender que a responsabilização no neoliberalismo é multifacetada: atinge o professor, desloca para a família funções que deveriam ser estatais e transforma a escola em instituição compensatória de desigualdades históricas.

Eu vejo assim, que a família possa melhor participar do dia a dia da criança. Que a família venha, que a família realmente veja como o segundo lar da criança, a escola. Então, as metodologias que estão colocadas, a parte pedagógica, a gente muitas das vezes é bem assessorado. É bem assessorado. O problema é que a gente se sente muito sufocado com o sistema, o sistema no momento que está. Certo? É esse que está. Certo? E, também, é mais fundamental essa questão da própria criança, certo? De não ter esse acompanhamento e isso acaba acarretando mais dificuldades dentro da sala de aula (Rio Maracá, 2025).

À luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, sua compreensão da totalidade tem como referência sua atuação diária no espaço escolar. Maracá articula pandemia, desigualdade familiar, analfabetismo intergeracional, violência urbana, fragilidade da Educação Infantil e precarização das políticas públicas como elementos que condicionam profundamente o processo de alfabetização. Ele mostra compreender que a aprendizagem não é fenômeno isolado, mas síntese de múltiplas determinações sociais. As contradições atravessam toda a entrevista: a formação continuada é valorizada, mas a pressão institucional é insuportável; ama a profissão, mas verbaliza o desejo de se aposentar; reconhece a importância da família, mas percebe que a estrutura social impede sua participação; afirma que a avaliação oferece diagnóstico, mas admite que o processo avaliativo sufoca e fragmenta o trabalho pedagógico.

O pai, ele deixa a criança, mas ele não quer mais fazer o mínimo. Eu sinto muito essa dificuldade no segundo ano. Por causa da participação do pai. Mas também a gente tem outro problema. Muitas das vezes o pai é analfabeto, a mãe, a gente sente essa barreira entre eles. O ano passado eu tinha uma mãe, ela só se comunicava comigo por áudio. Depois que eu vim entender que ela não sabia escrever. E ela só áudio, áudio. Eu disse, meu Deus do céu, ela não gosta de... E aí eu conversando com outras professoras dos anos anteriores, me disseram, porque ela é analfabeta, ela não tem estudo, não teve oportunidade. Então isso a gente tem que ter esse tato, até para conversar e pedir ajuda. Aí eu tenho que trabalhar o plano B, o plano C. Como é que eu vou trabalhar com essa criança se a própria família que está lá não tem condições de dar o suporte mínimo. Não tem esse momento. Então, é isso que também me identifiquei sobre essas situações. Cada um tem uma situação e a gente tem que ser o psicólogo, tem que ser o professor da sala. Tudo isso. (Rio Maracá, 2025).

A práxis de Maracá se manifesta em diferentes frentes. Reorganiza sua vida pessoal, adota práticas de autocuidado, reflete criticamente sobre o sistema e assume postura de orientador entre colegas. Reconhece que mudanças estruturais exigem políticas públicas robustas, fortalecimento da Educação Infantil, reorganização das avaliações e ações que considerem as condições reais das famílias. Trata-se de uma práxis reflexiva, consciente e situada, que identifica limites e aponta caminhos, mesmo em meio ao desgaste.

Só que tem outro ponto, a educação infantil também precisaria ser melhor preparada. Por quê? Porque quando a criança chega para a gente no primeiro ano, ela vem da educação infantil, ela vem com aquela mentalidade de só pintar. Mas, não é só pintar, a criança já tem que estar dando as suas primeiras evoluções na leitura. Então, se pensa tudo isso para as séries iniciais, por que não pensa também uma maneira de avaliar melhor essas crianças na educação infantil? Antes de a gente recebê-las nas séries iniciais, de primeiro a quinto ano. Então, precisaria fazer, a balança está pesando mais de um lado. Eu acho que deveria ser pesada, pelo menos, mas, dosar esse peso (Rio Maracá 2025).

As consequências profissionais relatadas são expressivas: sufocamento emocional, excesso de demandas, adoecimento coletivo, sobrecarga administrativa, sensação de desumanização e a percepção de que o sistema transforma o professor em mero executor de metas. Sua frase final — “estou rezando para me aposentar” — sintetiza o esgotamento acumulado ao longo dos anos de docência e revela a dimensão subjetiva da precarização: o desejo de sair antes e ter condições de viver sua aposentadoria com saúde e dignidade.

Não tenho, graças a Deus, problema de saúde, mas, para mim, eu acho que isso contribui para a minha melhoria, para que eu não esteja, de vez em quando, procurando um médico, para eu não esteja enfrentando uma virose, que muitas das vezes tem em Macapá, certo? Em determinados períodos do ano, sabe? Então, hoje eu não adoço com facilidade, graças a Deus, sabe? Por causa dessa minha questão toda envolvendo a alimentação, a caminhada, certo? O exercício físico, certo? Muita gente costuma ignorar, certo? E lembrando também, se você tem mulher, se você tem esposa, certo? Você aproveitar a vida, sabe? Qual é o meu sonho hoje? É ir

embora e aproveitar a vida, sabe? É aproveitar a vida, eu contando, ah, mas você não gosta de viver Macapá? Gosto, mas agora eu quero seguir outro caminho, outro caminho, vivenciar outras experiências, sabe? Eu estou rezando para me aposentar, contando os dias, sabe? Minha esposa, porque a nossa vida foi um trabalho, semana passada eu estava pensando, nossa, 30 anos de serviço, 30 anos (Rio Maracá, 2025).

Em síntese, a entrevista de Rio Maracá confirma que o Estado avaliador, ao operar pela lógica gerencialista, reorganiza profundamente o trabalho docente, intensifica rotinas, amplia responsabilidades e produz impactos severos sobre a saúde física, emocional e mental do professor. Ao mesmo tempo, sua fala manifesta resistência e consciência crítica, evidenciando que, mesmo diante de um sistema sufocante, há espaço para reflexão, autocuidado e defesa de políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho pedagógico. O depoimento de Rio Maracá constitui, portanto, uma análise valiosa para compreender como a racionalidade neoliberal modela, regula e subjetiva o trabalho docente nos anos iniciais, reforçando a necessidade de pensar práticas, políticas e avaliações que considerem a totalidade das condições concretas de produção da docência.

Análise da entrevista — Rio Tambaqui

A entrevista de Rio Tambaqui, apresenta a força estruturante do gerencialismo na organização da escola e na regulação do trabalho docente. Sua fala demonstra clareza ao identificar que a pressão por resultados, os prazos exíguos, a saturação avaliativa e a busca incessante por metas configuram um ambiente de trabalho marcado pela aceleração do tempo e pela desumanização das relações pedagógicas. Ao afirmar que, para o sistema, “as crianças são números”, Tambaqui sintetiza o cerne da crítica marxista com respeito as relações de produção no sistema capitalista e à forma como o Estado avaliador neoliberal converte sujeitos em indicadores, transformando o processo educativo em lógica de desempenho mensurável.

E aí acaba que gera uma sobrecarga de estresse, tanto quanto as cobranças para essas questões da prova, antes eu me cobrava demais, aí meu Deus, isso aqui, eu disse, poxa, eu sei o trabalho que eu desenvolvi, eu não vou mais me cobrar por isso, eu desenvolvi o trabalho, fiz o que eu tinha que fazer, então agora é com as crianças, eu não posso, eu não tenho como intervir, então eu parei de me cobrar nessa situação de prova, aí, eu trabalhei tanto isso, eles não fizeram, eu fiz a minha parte, eu sei o que eu fiz, entendeu? Então, graças a Deus, até hoje, assim, tem dado certo a questão dos resultados, porque assim, para o sistema as crianças são números, eles querem saber dos números, né? Mas aí tem muita situação dentro da sala de aula, dentro das escolas, né? Que eles não sabem, ou fecham os olhos, eu não sei te dizer o que é, mas tem muitas situações assim, em que o professor, ele não dá mais resultado,

porque ele está cansado, ele está estressado, ele precisa de um tempo, né? (Rio Tambaqui, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece de forma multifacetada. No plano curricular, Tambaqui relata a existência de rotinas padronizadas, uso obrigatório de livros, replicação de métodos prescritos e centralidade da leitura e da fluência, que orientam o planejamento e estreitam o currículo. No plano institucional, denuncia atrasos sistemáticos da SEMED, imposição verticalizada de metas, ausência de materiais básicos e falta de organização da gestão — elementos que transferem aos professores o ônus da descoordenação administrativa. A regulação temporal emerge na expansão da jornada, na realização de sábados letivos, no cumprimento de prazos apertados e na invasão do trabalho sobre a vida doméstica. Há ainda uma regulação burocrática marcada por exigências de preenchimento de sistemas, busca ativa de estudantes doentes e necessidade de garantir 100% da aplicação das avaliações — práticas que reforçam a lógica de controle e vigilância fundada no modelo gerencial.

[...] essas formações, antigamente eram umas formações, assim, muito monótonas. Às vezes a gente ia e a formadora ficava falando. Muitas vezes porque é assim. O formador é um professor de uma escola, é um coordenador de uma escola, aí ia pra lá e começava a falar mal da escola dele, não sei o que. E não era tão proveitoso. Hoje em dia, a prefeitura tem um sistema, um método totalmente diferente do que era quando eu entrei aqui. Que hoje a gente utiliza um outro método, a gente vai para as formações, as formações são ricas. Você não perde seu tempo, por exemplo, ah, por que a minha escola é isso, por que não sei o que. Não, as formadoras vão lá, olha, o livro é esse, o passo a passo é esse. Você tem essa rotina pra cumprir. No início nós fomos bem resistentes, não vou te mentir. Porque, assim, alfabetizar não é uma receita de bolo (Rio Tambaqui, 2025).

Como eu te falei, quem deveria nos ajudar é quem mais nos atrapalha. Que é o caso da Secretaria de Educação. Falta material, falta livro. Ano passado, esse livro chegou já no final do segundo bimestre, e a gente recebeu um livro, são quatro. E aí, olha o que a gente perde de riqueza, desse material, de trabalho. Assim, perde entre aspas, porque, como eu te falei, planejar requer uma atenção maior. E aí, como a gente já sabe trabalhar nesse livro, a gente tenta reproduzir no PNLD o que a gente tem que fazer aqui nesse livro. Só que, por exemplo, o professor perde tempo tentando procurar página, texto, sendo que nesse já vem tudo tranquilo. Aí, o tempo que tu vais procurar aqui, tu já confeccionas o teu material, o teu texto ampliado, as palavras, a frase que você vai ter que usar (Rio Tambaqui, 2025).

A responsabilização é um dos pontos mais fortes da entrevista. Tambaqui descreve um ciclo completo de responsabilização neoliberal que opera de maneira circular e cumulativa: o sistema responsabiliza a gestão, que responsabiliza o professor, que responsabiliza as crianças, que responsabiliza as famílias — retornando novamente ao professor. Nesse circuito, assume para si a responsabilidade pelos resultados, pela leitura fluente, pela

participação da família e até por fatores que extrapolam completamente seu controle, como adoecimento dos alunos, falta de material e atraso de livros. Essa dinâmica evidencia um mecanismo de subjetivação que internaliza a culpa, desloca responsabilidades estruturais para o indivíduo e intensifica a precarização do trabalho.

E, por exemplo, assim, tenho um respeito maior com o nosso trabalho. Porque, por exemplo, a gente tem que fazer a formativa 1, digamos assim, e agora é no início do segundo bimestre. A gente veio fazer no final por conta de uma desorganização, não veio prova, não teve prova, aí eles entregam isso aqui.

Olha, está aqui, tem que aplicar hoje, o sistema fecha quarta-feira. Aí, a criança adoce, tu tens que cumprir 100%, não tem que ser 100%, tem que ser 100%. Mas eles não te dão prazo. Sendo que eles atrasaram lá, né? E aí a gente fica nessa correria e liga para um, liga para outro, não está doente, não vai, não sei o quê. E isso, no final, joga tua escola lá para baixo. Porque tu não conseguiu 100%, sendo que não dependeu única, exclusivamente de você. Então, eu acredito que o lado ruim é esse (Rio Tambaqui, 2025).

As contradições aparecem de forma intensa. A formação continuada é considerada positiva, mas o método é engessado; os resultados melhoram, mas o adoecimento aumenta; a bonificação é reconhecida, mas vem acompanhada de aumento de carga horária; exige-se cuidado emocional com as crianças, mas não há suporte institucional; as avaliações prometem melhoria da qualidade, mas aprofundam a sobrecarga docente. Tais contradições explicitam a lógica do Estado avaliador, que promete qualidade e justiça, mas opera pela intensificação, pela meritocracia e pela desresponsabilização estatal.

A gente adoce, e aí não pode faltar, e se você faltar, você vai ter que pagar aquela aula, porque a criança não pode ficar sem aquela aula, e aí, às vezes, a pessoa vem doente, porque não quer pagar a aula, né? Porque aí é um trabalho a mais, um trabalho extra. Então, eu acredito assim, que trouxe bons resultados, trouxe, mas também tem esse lado ruim, que traz uma sobrecarga de estresse muito grande, impacta diretamente na tua saúde mental, na tua saúde física, nas tuas relações familiares, né? Porque muitas vezes a família não entende que tu vai estar ausente naquele dia, porque tu tem que estar ou na escola, ou fazendo um plano de aula, ou uma ação, enfim. Então, impacta diretamente na tua vida particular, de uma forma assim, bem forte (Rio Tambaqui, 2025).

A práxis da professora se manifesta tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito político. Pedagogicamente, ela cria rotinas sistematizadas de leitura, adapta estratégias ao perfil da turma, diversifica metodologias e utiliza diferentes ambientes escolares para estimular a aprendizagem — práticas que revelam criatividade e compromisso com o ensino mesmo diante de condições adversas.

Porém, eu desenvolvi na minha sala uma rotina de leitura. Todo dia, as crianças têm essa rotina de leitura, cada uma dentro da sua especificidade. Quem lê texto, vai ler texto todo dia. Quem lê frase, vai ler frase. Quem lê palavra, lê palavra. E quem lê sílabas, vai ler sílabas. E a gente sabe que leitura é repetição. Leitura é treino, é hábito. Então, a gente sabe que em casa eles não têm isso. Então, a gente tenta manter esse ritmo de leitura, pelo menos aqui na escola. Sabe que é 50-50. Mas existem famílias e famílias, e aí não depende só da gente, mas aqui o que depende, a gente tenta fazer com excelência, com afinco. Tenta mudar as nossas práticas, trazer dentro do que a gente pode também aqui, com o apoio de todos também da escola. Aqui a gente tem as salas ambientes, tem alguns professores que dão apoio também. Não é um trabalho só meu, é um trabalho da escola inteira. E aí a gente consegue passar essas crianças lendo, assim, o mínimo, o nosso objetivo mínimo. O nosso objetivo mesmo é ser fluente. Mas se eu conseguir passar aquela criança que não lia nada, lendo pelo menos palavras, pra mim já é bem gratificante (Rio Tambaqui, 2025).

Em síntese, Rio Tambaqui, retrata a perda de qualidade de vida através do trabalho contínuo nos finais de semana e sobrecarga emocional. A intensificação do trabalho docente, ao atravessar os limites da jornada formal, produz impactos profundos na saúde, nas relações afetivas e na possibilidade de descanso — evidenciando como o gerencialismo invade a subjetividade e compromete a vida para além da escola. Sua fala revela o modo como o Estado avaliador reconfigura a organização escolar, intensifica o trabalho docente, amplia a responsabilização e produz adoecimento.

Análise da entrevista — Rio Jari

A entrevista de Rio Jari demonstra, a centralidade do gerencialismo na reorganização do trabalho docente. Sua fala demonstra consciência plena de que o problema não está apenas na avaliação em si, mas no modo como o sistema educacional estrutura, controla e intensifica o trabalho a partir dela. A pressão por resultados é permanente — “ano todo, não só no período da avaliação” —, revelando a lógica da performatividade e a subjetivação neoliberal apontada por Dardot e Laval (2018). Jari relata rotinas pré-determinadas pela SEMED, necessidade de “fingir que faz”, sobreposição de avaliações e carga burocrática crescente, elementos que expressam o caráter prescritivo e tecnocrático da política avaliativa. A bonificação, apresentada como mecanismo de valorização, é percebida como “insignificante”, funcionando mais como dispositivo de controle do que como política de reconhecimento. Sua frase — “A gente vive 24 horas se cobrando e se cobrando” — sintetiza a colonização do tempo, da vida e da subjetividade docente pelo modelo gerencialista.

Eu nem vejo na avaliação, eu vejo no processo, porque eles cobram a criança alfabetizada na saída do segundo ano, né? Cobram de nós, professoras, mas os pais fazem, tem pouca cobrança em cima dos pais.

Porque querendo ou não, não retém ainda, né? Não retém. Você não pode reter uma criança porque ela não foi alfabetizada no segundo ano, né? Só cobra dos professores. Aí a gente fica meio de mão atada, né? Porque querendo ou não, tem avaliação, mas não retém.

Você não tá me entendendo? Não retém, aí quando os alunos continuam faltando, só aparecem algumas no dia da avaliação, isso porque você fica mandando mensagem, olha, hoje eu vou ter avaliação, hoje eu vou ter avaliação, aí a turma lota. (Rio Jari, 2025).

Na verdade, depois que vem essa nova metodologia de avaliação, não é só no período da avaliação, é o ano todo. Uma cobrança do início ao final do ano. Não é só no período da avaliação. Porque além da avaliação, mas eles estão dando essa formação que você tem uma rotina pra seguir diariamente na sala de aula. Eles não deixam você à vontade pra você fazer o que você quiser na sua aula. Tem uma rotina já pré-determinada lá pela SEMED. Você chega, tem a rotina, tem... A gente tem que fazer, pelo menos fingir que faz aquela rotina pra eles. Eles já deixam amarrado como você vai conduzir a sua aula. Então, a cobrança é desde o início do ano até o final. E isso mexe muito com a gente, porque a gente vive 24 horas se cobrando e se cobrando, né? Tanto cobra a gente, como a gente mesmo se cobra (Rio Jari, 2025).

A regulação do trabalho pedagógico aparece em múltiplas camadas. Curricularmente, Rio Jari descreve a rotina obrigatória definida pela SEMED, o uso padronizado de materiais e a restrição da autonomia pedagógica, marcada por sucessivas avaliações e um ensino fortemente orientado por metas. Temporalmente, relata a aceleração dos prazos, provas para aplicar no dia seguinte, lançamentos imediatos, mudanças abruptas de datas, produzindo um ritmo escolar incompatível com o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem significativa. Do ponto de vista material, denuncia a ausência de infraestrutura básica — computador, internet, impressão — obrigando-a a custear parte do próprio trabalho. No plano da gestão, a professora aponta a desorganização da SEMED, a imposição de rotinas sem diálogo e a cobrança dissociada de suporte institucional. Trata-se de uma regulação verticalizada, que se impõe sobre o cotidiano sem considerar sua complexidade.

Olha, eu lanço a prova, eu já não gosto de levar pra casa. Eu gosto de tentar fazer tudo na escola. Mas é bem complicado, né? Você chega aqui, não tem internet, não tem um computador pra te fazer, então não tem que levar pra casa. Não tem como não levar pra casa. Esse negócio de dizer, não vou levar trabalho pra casa, o professor não consegue fazer isso. [...] eles só dão o livro, mas falta o restante. O suporte pra você dar uma boa aula. Não é só o livro. Então, tu acaba tendo um bom livro, mas não tem mais o restante do suporte pra te dar uma boa aula. Um notebook, um data show, material concreto, que se você quiser dar uma boa aula, você continua tirando do bolso, porque não adianta só mostrar aqui. O aluno tem que visualizar, tem que manusear, manipular o material. A equipe da secretaria aqui, a equipe, a nossa equipe é muito boa, começando da diretora, as coordenadoras, a equipe, mas a secretaria deixa muito a desejar, tudo tem que ser no tempo dela, é tudo atropelado, parece que eles não tem planejamento, eles mudam, eles mudam as datas da avaliação, muda a data, a gente não tá preparado, hoje chegou a prova, amanhã já tem que aplicar, depois já tem que lançar, então tudo, parece que falta organização, eles fazem tudo do jeito deles e acho que a gente tem que se virar aqui nos 30 pra fazer o que eles querem, então, na verdade, lá falem de se organizar, a

secretaria atrapalha muito, atrapalha e não dá apoio nenhum, só sabe exigir, tu tem que cumprir os prazos, tu tem que cumprir as datas que eles dão (Rio Jari, 2025).

A responsabilização emerge como categoria estruturante da narrativa. A professora explicita que o professor é responsabilizado pelo desempenho dos alunos, pela frequência, pela alfabetização até o 2º ano, pela inclusão escolar sem apoio especializado, pela compra de materiais e pela comunicação constante com as famílias via WhatsApp. A lógica do Estado Avaliador aparece em sua afirmação: “Só cobra dos professores”. A política de fluxo — que proíbe retenção — intensifica essa responsabilização ao impedir intervenções pedagógicas mais adequadas e transferir ao professor a responsabilidade por resultados para os quais o próprio sistema cria obstáculos. Esse deslocamento de responsabilidades — estruturais, sociais e institucionais — para o docente reafirma a crítica de Santomé (2001), Freitas (2018) e Oliveira (2019) sobre a individualização do fracasso escolar no neoliberalismo.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, a fala de Rio Jari expressa uma compreensão totalizante da realidade escolar. Critica a desorganização da SEMED, ausência de estrutura, padronização curricular, precarização tecnológica, tensões familiares, responsabilização docente, adoecimento e inclusão sem suporte como elementos interdependentes da totalidade concreta que determina a prática pedagógica. Essa visão integrada reflete maturidade analítica e possibilita compreender o trabalho docente como atividade atravessada por múltiplas contradições estruturais.

As contradições emergem com força: a avaliação é considerada importante, mas seu volume é adoecedor; o livro é bom, mas insuficiente sem infraestrutura; a bonificação simboliza reconhecimento, mas é insignificante e acompanhada de intensificação; a inclusão é um direito, mas sem suporte torna-se violência pedagógica; o professor busca profissionalismo, mas paga para trabalhar; o sistema exige qualidade, mas produz desorganização e atropelos. Tais contradições revelam o caráter antagônico do gerencialismo, que promete eficiência e qualidade, mas gera insegurança, precariedade e sofrimento.

Pois é, eu, diga-se de passagem, até fui premiada no passado, mas eu acho que a valorização é boa, a premiação para mim deveria ser de uma outra forma, de uma outra maneira, porque receber mil reais, querendo ou não, querendo ou não o que é mil reais para a gente, e uma vez no mês, para justificar todo o trabalho que você tem o ano inteiro, não, poderia vir uma bonificação, um reconhecimento, mas de uma outra maneira, uma coisa para motivar, para incentivar mais a gente, porque, sinceramente, eu faço o meu trabalho porque eu gosto, porque realmente eu quero, claro, quem não quer ser o primeiro, mas o valor da premiação, que é sinceramente, é muito insignificante, assim, perto de todo o processo que a gente leva, eu acho que eles deveriam melhorar, não só a premiação, mas a maneira como ela é

aplicada, não só para mim que consegui chegar no teto, mas para toda a rede (Rio Jari, 2025).

A práxis aparece tanto no campo pedagógico quanto no campo político. Rio Jari manifesta resistência ao uso de recursos pessoais, leitura crítica da bonificação, defesa de planejamento organizado, reivindicação de suporte estrutural e posicionamento claro contra a responsabilização individual. Sua postura crítica representa uma práxis consciente, gerada a partir da compreensão das contradições do trabalho docente e do reconhecimento de que não há qualidade possível sem condições materiais adequadas.

Porque querendo ou não, não depende só de você, não depende só do seu trabalho, depende de tudo uma coisa que acontece ali na escola, se a criança não tiver um bom lanche, não tiver um acompanhamento pedagógico, uma boa diretora, você dificilmente consegue. Aquela história uma andorinha só não faz verão. Pois é, a gente tem essa obrigação, só que eu sou uma que bate o pé e digo, não, o que é meu é meu. Ou faço grupo ou não faço, se eu quiser. Porque eu não sou obrigada. Onde é que tem um grupo de WhatsApp para comunicar os pais? Às vezes a gente já faz para facilitar a nossa vida, né? Mas não para facilitar a vida da escola ou da secretaria. Professora, a escola me deu internet, me deu o notebook pra estar me cobrando que tem que lançar amanhã? Não. Ah, pô, se for a secretaria vir, manda lá comigo que eu vou perguntar. Primeiro, cadê o notebook que o prefeito me deu, mandou pra mim? Então, não, o que é meu é meu. Agora é no meu tempo. Eu sou meio chata nesse ponto de vista. Ninguém paga a minha internet, eu sou uma professora que não suporto meter a mão no bolso pra fazer uma decoração, fazer não sei o que. Eu digo, não, a escola é minha, a escola é da prefeitura. Aí desse aqui, não sai não, pode reclamar. Não sou, não concordo com isso em nenhum minuto. E não apoio até, como eu falo para os meus amigos, quem quiser fazer, faça, mas não venha me cobrar que eu faça a mesma coisa. A gente já recebe não tão bem, ainda vou ter que tirar pra trabalhar, nunca. Não, não faço, não. (Rio Jari, 2025).

As consequências profissionais relatadas são graves: ansiedade, estresse contínuo, colapso emocional, conflitos familiares, sensação de incapacidade, exaustão, perda de fronteiras entre vida pessoal e trabalho, uso compulsório de WhatsApp, perda de lazer e sofrimento decorrente da inclusão sem suporte. Sua afirmação — “Pagamos para trabalhar” — sintetiza a precarização intensa vivenciada pelos docentes na lógica neoliberal. Ao verbalizar que “inclusão sem suporte está matando o professor”, expõe o núcleo do adoecimento docente no contexto atual: a imposição de demandas incompatíveis com os recursos oferecidos pelo Estado.

E adocece, adocece, não tem o acompanhamento psicológico, ansiedades, depressão, vejo um monte de professores, né, novos, que estão aí, doentes e a gente não sente um apoio da secretaria nem nada. Nós não temos um plano de saúde, se a gente quiser ter uma saúde, um atendimento melhor, você tem que pagar um plano de saúde. Né? Então fica bem complicado.

[...] me deram uma turma de A.E.E., uma turma de A.E.E., porque eu tenho quatro com laudos, eu tenho seis que não tem laudo, mas você vê visivelmente que as crianças tem problemas. Como é que eu faço, gente, pra dar uma aula dessa? Não tem só inclusão, vamos matricular, tá incluído. Não. Daqui a pouco sou eu que tô precisando de atendimento porque eu não consigo dar aula. Então, isso aí tá maltratando muito, muita gente. Todos os professores, se você for ver, acho que todas as escolas, aí a gente não tem um auxiliar, eles mandam os estagiários que não tem, eles não tem... Ai, meu Deus, como é que eu esqueci agora? Formação, né? Aí o estagiário vem, ele é cuidador e ajuda a gente na sala de aula da maneira dele, mas ele não tem experiência, não tem formação, como é que ele vai ajudar? Então, acho que jogaram uma carga muito grande em cima do professor de sala de aula. Então é uma profissão, uma carreira que está desvalorizada, e já sempre foi desvalorizada, mas agora parece que está mais ainda. Você paga pra trabalhar, você adocece e você pouco tem reconhecimento. Valorização, então é muito difícil (Rio Jari, 2025).

Em síntese, o depoimento de Rio Jari confirma que o gerencialismo regula, intensifica e precariza o trabalho docente, ao mesmo tempo em que produz adoecimento, fragiliza a autonomia e desumaniza o processo educativo. Sua fala, contribui de maneira central para compreender as determinações materiais e políticas que envolvem o trabalho pedagógico no contexto das avaliações externas e em larga escala.

As vozes dos professores revelam que as avaliações externas, longe de funcionarem apenas como instrumentos diagnósticos, reordenam o trabalho pedagógico, intensificam a rotina docente e produzem tensões entre as exigências institucionais e as condições reais das escolas. Entre adesões, críticas e práticas de resistência, as falas mostram que o gerencialismo e a responsabilização atravessam o cotidiano, afetando o currículo, a autonomia e a saúde dos profissionais. Tais elementos permitem compreender que o trabalho docente é produzido nesse movimento contraditório, cujas implicações serão aprofundadas na subseção seguinte, dedicada a analisar **as contradições das avaliações externas no trabalho pedagógico**.

4.2 As Contradições das Avaliações Externas na Organização do Trabalho Pedagógico

Entre as Vozes dos Professores e as Entrevistas dos Sindicatos

A análise das entrevistas com as professoras e professores dos 2º anos apresentou, como as avaliações externas e a racionalidade gerencial têm reconfigurado o trabalho pedagógico, intensificando rotinas, comprimindo tempos, ampliando a responsabilização e produzindo efeitos significativos sobre a saúde física e emocional dos docentes. Essas narrativas, marcadas pela materialidade do cotidiano escolar, expressam a dimensão **singular**

do objeto de pesquisa: são vivências concretas, enraizadas em salas de aula que operam sob múltiplas pressões, precariedades e contradições.

Contudo, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, compreender o trabalho docente requer avançar para além das experiências individuais, buscando captar as **mediações coletivas** que estruturam, tensionam e, por vezes, enfrentam as políticas educacionais no plano institucional. Nesse movimento, a escuta dos sindicatos torna-se fundamental, pois eles ocupam um lugar específico na totalidade da rede municipal: são organizações que articulam denúncias, produzem diagnósticos, acompanham situações de assédio e precarização, reivindicam condições de trabalho e operam como instâncias de representação e defesa dos trabalhadores.

Assim, ao transitar das vozes dos professores para as falas dos sindicatos, desloca-se o foco analítico da experiência **singular** para a dimensão **particular** da luta coletiva, onde o gerencialismo, a regulação do trabalho pedagógico e a responsabilização adquirem contornos institucionais e estruturais mais amplos. As entrevistas sindicais revelam não apenas problemas pontuais identificados nas escolas, mas também os mecanismos pelos quais as políticas educacionais se materializam na rede, evidenciando tensões entre gestão, trabalhadores e comunidade escolar.

Dessa forma, a seguir, a análise das entrevistas com os representantes sindicais permite compreender como essas organizações interpretam, enfrentam e mediam os impactos das avaliações externas e da lógica gerencial no conjunto da categoria, contribuindo para o aprofundamento da leitura dialética sobre o objeto desta pesquisa.

Análise da entrevista – Sindicato 1

A entrevista realizada com os representantes do Sindicato 1 evidencia uma leitura abrangente das condições de trabalho e das políticas educacionais implementadas na rede municipal, articulando dimensões estruturais, organizacionais e subjetivas que atravessam o cotidiano escolar. Diferentemente das falas dos professores, marcadas pela experiência singular e imediata do trabalho pedagógico, a fala sindical ocupa a dimensão **particular**, situada entre a vivência concreta dos trabalhadores e as determinações universais das políticas educacionais de cunho gerencialista. Esse lugar intermediário permite ao sindicato não apenas identificar problemas pontuais, mas compreender padrões estruturais que se repetem em diferentes escolas, produzindo efeitos coletivos sobre a categoria.

Os representantes destacam que sua atuação se organiza em torno de três eixos centrais: **valorização profissional, condições materiais de trabalho e enfrentamento ao assédio e ao adoecimento**. Por meio de visitas sistemáticas às escolas urbanas e distritais, elaboram relatórios com fotografias, registros e solicitações formais encaminhadas à SEMED, buscando visibilizar situações de precariedade que frequentemente permanecem silenciadas no interior das unidades. Essa prática revela uma compreensão ampliada do papel sindical, que ultrapassa a defesa salarial e assume a tarefa de monitorar a infraestrutura e proteger a integridade física e emocional dos servidores.

Nós tínhamos um olhar diferenciado, tanto que nós tivemos visita em todas as escolas, principalmente as do distrito. Nós fizemos várias visitas. Onde a gente é chamado. E, diante disso que a gente faz essas visitas, a gente faz os nossos relatórios. Quando a gente encaminha para a SEMED esses relatórios, todos os relatórios, distritos, escolas, tudo aqui, tudo organizadinho. Quando alguém tiver alguma dúvida, está aqui, nós fizemos o relatório.

E a gente fez contato com a SEMED, e a SEMED, dentro da realidade financeira, que você sabe que não é fácil, quando vem emendas, está realizando esse trabalho, muitas vezes de reforma e ampliação. Muitas vezes é de derrubar a escola e construir outra. A parte que eu falo do nosso Sindicato seria essa, nós, sindicato, estamos melhorando, tentando melhorar, com essa cobrança, o local de trabalho, para que o servidor se sinta confortável quando ele for trabalhar (S1, 2025)

O sindicato aponta avanços recentes, como reformas em algumas escolas e conquistas salariais—particularmente o enquadramento dos auxiliares educacionais—mas enfatiza que persistem problemas graves: salas com mobiliário insuficiente, prédios deteriorados, ausência de profissionais de apoio para o AEE, falta de transporte escolar adequado e desorganização administrativa recorrente. A escuta sindical registra também a elevada incidência de **assédio moral**, frequentemente associado a cobranças excessivas por resultados, conflitos hierárquicos e adoecimento emocional. Casos extremos, como o de servidores em crise aguda de sofrimento, reforçam a tese de que o adoecimento docente não é um fenômeno individual, mas expressão da precarização estrutural do trabalho educativo marcada pela lógica do Estado Avaliador.

Nós, enquanto sindicato, eu já estou aqui no sindicato há muito tempo. A nossa preocupação, quando a gente fala em valorização, valorização do servidor, valorização da questão salarial. Nesses últimos cinco anos, o sindicato foi muito incisivo nessa questão da cobrança. Nós temos aí muitas perdas na questão valorização, valorização do salário. E a nossa preocupação, principalmente, foi essa. Como é que nós vamos trabalhar junto a gestão para melhorar este salário do servidor e, consequentemente, a vida desse servidor, da educação, de um modo geral. Porque o nosso sindicato trabalha com todas as categorias. Então, esse apanhado de cinco anos para cá, nós tivemos uma valorização significativa. Não é o ideal, mas nós tivemos, nesses cinco anos, nós tivemos uma valorização através

desse nosso sindicato aqui. Nós cobramos da gestão, nós cobramos essa valorização no salário do servidor. Tanto faz professor, especialistas, auxiliares, ou seja, todos que compõem a educação, os servidores que compõem a educação. Quando a gente trata da questão física, nós vimos também que tem uma precariedade na questão física, era muito grande. Hoje, nós já, com essas visitas que nós fazemos, escolas, que a gente não tem o olhar só salarial, só para o servidor, nós temos o olhar também na infraestrutura. Como é que está sendo esse atendimento das nossas crianças? Porque o nosso foco maior, quem é o foco maior? É as crianças, do fundamental, da creche, da educação infantil (S1, 2025).

Nesse contexto, emergem as categorias analíticas desta pesquisa. O **gerencialismo** aparece na forma de metas, prazos exíguos, cobranças hierárquicas e reformas implementadas apenas mediante pressão e comprovação documental. A **regulação do trabalho pedagógico** se evidencia na padronização de rotinas, no excesso de avaliações, na intensificação burocrática e na transferência de responsabilidades para o professor, especialmente em relação à infraestrutura e à gestão da sala de aula. A **responsabilização**, por sua vez, manifesta-se quando os representantes relatam que a ausência de materiais, a falta de profissionais da Educação Especial e a precariedade estrutural recaem sobre os docentes, que se veem cobrados por resultados impossíveis sem condições adequadas de trabalho.

Hoje, há um boom de crianças com deficiência e falta de profissionais qualificados na gestão. Hoje nós estamos com um índice de mais de 2 mil crianças laudadas e não tem profissionais. Fora as não laudadas. Não tem um profissional, não tem um de apoio, não tem um educador. A gente está trabalhando, a gente está trabalhando na 065, e a maior preocupação da gente são os novos cargos que não existem hoje na rede pública. E a gente já está incluindo tudo isso No PCCR. É primordial para gente. (S1, 2025).

A fala sindical sobre a **qualidade da educação** contrasta diretamente com a concepção gerencial centrada em indicadores como o IDEB. Para o sindicato, qualidade não é sinônimo de nota. Ela depende de um ambiente escolar saudável, valorização profissional, condições materiais mínimas, respeito aos servidores e trabalho coletivo. A experiência citada de uma escola que melhorou seus indicadores somente quando houve alinhamento entre gestão, professores e auxiliares demonstra que o elemento humano permanece central na produção do trabalho educativo, em oposição ao discurso de eficiência técnica e meritocrática que sustenta as avaliações externas.

Como eu falo de IDEB, de valorização, é isso, é você ter o diálogo, evitar o assédio moral, que nós estamos fazendo, é escutar os dois lados, todo o tempo, que a escola tem uma harmonia de trabalho para com os alunos, pra poder chegar nesse IDEB. Eu trabalhei numa escola, só vou dar esse exemplo, lá na Fazendinha. Nosso IDEB, em um determinado período, estava lá embaixo. Então, a nossa coordenação pedagógica, junto com os professores, junto com nós auxiliares, começamos a fazer

um trabalho diferenciado. Qual é o trabalho diferenciado? É acolher realmente o aluno, de verdade, como ele merece. E não só os alunos, mas o servidor. Procurar entender o lado do servidor, motivar o servidor a estar fazendo um novo tipo de trabalho, um trabalho diferenciado, dentro da sala de aula, com os professores, para que chegasse um número de IDEB maior e avançado (S1, 2025).

Por fim, uma das denúncias mais contundentes da entrevista refere-se à ausência de equipes e profissionais para atender adequadamente os mais de dois mil estudantes com laudos na rede. A falta de cuidadores, professores de apoio e equipes multiprofissionais produz uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que o sistema afirma a inclusão como princípio, não oferece as condições necessárias para concretizá-la. Nesse ponto, a atuação sindical assume caráter de **práxis**, ao levar essa pauta para o Plano de Cargos Carreira e Remuneração- PCCR e propor a criação de cargos específicos para a Educação Especial.

A análise dessa entrevista demonstra, portanto, que o Sindicato 1 desempenha papel fundamental na mediação entre trabalhadores e Estado, articulando as dimensões singulares vividas nas escolas às determinações universais das políticas educacionais contemporâneas. Sua leitura amplia a compreensão do objeto desta pesquisa, evidenciando que as avaliações externas e a lógica gerencial não apenas reconfiguram o trabalho docente, mas aprofundam desigualdades, intensificam o adoecimento e transferem aos profissionais responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo poder público.

Análise da entrevista – Sindicato 2

A entrevista com a representante do Sindicato 2 revela um nível elevado de consciência crítica sobre o trabalho docente, resultado de sua trajetória formativa em espaços de educação sindical como CUT, UNICAMP e DGB-BW/Alemanha. Essa densidade reflexiva permite que a dirigente situe as condições de trabalho dos professores dentro de uma totalidade social mais ampla, articulando neoliberalismo, plataformização, políticas avaliativas e precarização da saúde do trabalhador. Diferentemente das falas docentes, que concentram sua crítica na escola e na SEMED, a representante sindical projeta uma leitura que alcança escalas nacionais e internacionais, revelando como organismos como a OCDE e políticas federais têm incidido sobre a reorganização contemporânea da educação brasileira.

Contexto institucional: plataformização, adoecimento e o Estado Avaliador

A dirigente aponta que os últimos anos intensificaram um processo de plataformização da educação, marcado pela dependência crescente de sistemas digitais que convertem parte

significativa dos recursos públicos em contratos tecnológicos. Denuncia que “70% dos recursos” destinados à educação são drenados por plataformas que exigem preenchimento constante e produzem desgaste emocional e físico. Essa dinâmica materializa uma nova fase do gerencialismo neoliberal, caracterizada pelo controle algorítmico do trabalho pedagógico e pela ampliação de mecanismos de vigilância e quantificação do desempenho docente.

[...] então eu hoje, com mais de oito anos na presidência do sindicato, reeleita três vezes, não é fácil para uma mulher estar no comando também, a gente passa todos os preconceitos do patriarcado, mas a gente avança, mas se eu não tivesse essa preparação, eu não estaria mais aqui, porque eu compreendo que nós temos as mulheres também, como ela não tem uma formação de o que é classe trabalhadora, o que é patriarcado, ela repete o machismo com a outra mulher, entendeu? Não compreende quem somos nós na classe trabalhadora, nós somos as que mais trabalham e que menos ganham, então durante cinco anos, dentro da nossa administração, da nossa luta, tem uma coisa que você pode pegar o contracheque do trabalhador, de 2018 ao ano que nós estamos, 2025, ele cresceu, a categoria teve ganho, quanto à saúde do trabalhador, pouco ele teve ganho, cumprimento do piso, promoção, progressão, greve, diálogo, muito diálogo com os prefeitos, informando que esse dinheiro que está ali, ele tem que ceder a quantidade dos valores destinados que a lei permite. Porém, a carga horária pedagógica, implementada em que o Bolsonaro foi presidente, foi o ano mais perigoso que nós tivemos, que foi feita a flexibilização das leis, e com essa flexibilização e com a pandemia do Covid, houve a plataformização da educação, coisa que a gente estava resistindo, e a OCDE, que ela é uma organização de desenvolvimento para todos os países, deixar claro que o país não é signatário da OCDE, mas a América Latina, pela experiência que eu já pude ter, Panamá, Uruguai, Costa Rica, Haiti não, mas Honduras, então eu tenho essa experiência, eu vou hoje para a Argentina, eu tenho uma experiência do que é a plataformização da educação, onde 70% do salário que é das metas, que é do desenvolvimento da educação, vai para essas plataformas, que ela tem que ser preenchida, um faz de conta, e também sugando toda a energia do trabalhador (S2, 2025).

As plataformas não apenas reorganizam o trabalho, mas produzem adoecimento. A representante associa diretamente o aumento de burnout, depressão e ansiedade ao avanço da plataformização, destacando que professores têm perdido autonomia e sentido de trabalho, sendo reduzidos a operadores de sistemas. Ao afirmar que “a prefeitura, o estado e a União são responsáveis pela saúde do trabalhador”, a dirigente confronta a lógica institucional de culpabilização, recusando explicações individuais para fenômenos que são estruturais.

Então, a partir dessa plataformização, ocorre o que nós relatamos, que é o cansaço, e vem a síndrome de burnout, que é isso que está acontecendo. Então, o sindicato não tem responsabilidade sobre o que está acontecendo com a saúde do trabalhador. Nós somos coparticipantes da vida do trabalhador, mas a responsabilidade sobre a saúde do trabalhador é da prefeitura e é do governo do estado e é do governo federal. É eles que têm que estar avaliando a minha saúde, como é que eu estou, como é que eu progrido, como é que meus alunos... Por isso que nós somos contra a escala 6 por 1. Nós queremos a carga horária nossa de 40 diminuir para 30 para que nós possamos ter mais saúde para alfabetizar (S2, 2025).

Trabalho docente: regulação e responsabilização

Ao analisar, as metas e o regime de avaliações que permeia a rede municipal, a dirigente afirma com clareza que a responsabilização pelo “baixo rendimento” tem sido injustamente transferida para o professor. Sua frase — “Eu culpo o Estado e a Prefeitura pelo baixo rendimento nosso” — expressa ruptura explícita com a lógica meritocrática das políticas educacionais contemporâneas. Para ela, o desempenho escolar não pode ser explicado sem considerar determinantes como pobreza, desemprego, insegurança alimentar e baixa escolarização das famílias.

A plataforma, nesse contexto, aparece como instrumento de regulação do trabalho pedagógico. Ela aponta que o modelo padroniza práticas, ignora a diversidade amazônica e desconsidera as especificidades culturais e territoriais dos alunos: “O Brasil é diverso... uma plataforma é tudo igual”. Sua fala confirma que a regulação gerencial produz desprofissionalização, reduz a autonomia docente e intensifica a lógica de cumprimento de tarefas em detrimento do trabalho pedagógico efetivo.

O sindicato se preocupa com isso. Então, a gente prefere que a escola tenha também as suas gestões democráticas que não acontece. Nós queremos que as escolas tenham um número menor de alunos.

Nós queremos que as crianças que são autistas sejam incluídas, mas com toda uma rede de apoio e não sobrecarregar o professor alfabetizador. Entendeu? Acabar com essa platformização que não interessa para nós. O Brasil é diferente. Ele é um país muito grande e com uma diversidade muito longa e muito diferente. Então, não dá para ser plataforma. Uma plataforma é tudo igual. Nós não somos iguais. Nós somos diferentes. Nós somos diversos. Nós temos culturas diferentes. E o sindicato grita. Grita e grita alto. É por isso que eu luto. O meu foco não só o meu, mas o da diretoria que está comigo desde 2017 é a valorização do trabalhador que está na meta do PNE que está na meta do PME que é do município e a gente grita. Entendeu? Então, o que nós professores precisamos? Estar atento a todas as políticas dizer não para o sistema, mas não para a diretora não para o meu professor que está ali na sala de aula porque nós temos que falar e eu vou nas escolas e eu acompanho e falo o que está acontecendo (S2, 2025).

Consequências profissionais e subjetivas: violência, adoecimento e desamparo

A entrevista destaca um cenário agudo de adoecimento docente, que inclui casos de câncer, doenças cardíacas, depressão, ansiedade e estresse prolongado. O sindicato mantém atendimento psicológico e médico próprio porque, segundo a dirigente, se não fizesse isso “a categoria desfaleceria”. Essa afirmação sintetiza uma percepção contundente: a gestão pública municipal não tem garantido condições mínimas de cuidado e proteção ao trabalhador.

Além do adoecimento, a dirigente denuncia o aumento da violência nas escolas, tanto simbólica quanto física, mencionando agressões a professores, conflitos geracionais e desproteção institucional. A violência aparece como elemento que complexifica ainda mais o cotidiano escolar, trazendo impactos diretos sobre a subjetividade dos docentes — já desgastados pela intensificação do trabalho e pela lógica incessante de metas.

Leitura dialética: totalidade, contradição e práxis

A entrevista oferece uma leitura profundamente dialética da realidade educacional. **Na dimensão da totalidade**, a dirigente articula elementos como desigualdade social, financiamento público, plataformização, violência, precarização do trabalho e políticas da OCDE, reafirmando que a escola expressa contradições estruturais da sociedade. **Na dimensão da contradição**, identifica avanços pontuais — conquistas salariais, tecnologias — coexistindo com deterioração da saúde, aumento da precarização e intensificação da cobrança por resultados. A contradição, como ela expressa, é o próprio modo de operação do neoliberalismo educacional. **Na dimensão da práxis**, destaca o papel do sindicato como espaço de resistência e cuidado: “O sindicato grita. Grita e grita alto”. O sindicato não apenas denuncia, mas atua diretamente na vida dos trabalhadores, realizando ações formativas, enfrentando gestores, dialogando com o Executivo, oferecendo suporte emocional e disputando sentidos de qualidade da educação.

Síntese interpretativa

A fala da representante sindical confirma que as políticas de avaliação e de plataformização integram uma racionalidade neoliberal que intensifica a responsabilização docente, reduz a autonomia pedagógica e aprofunda o adoecimento profissional. Sua análise reforça que o trabalho docente está subordinado a uma rede de determinações estruturais — econômicas, tecnológicas e políticas — e que a melhoria dos indicadores educacionais não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho. Ao recusar a lógica que individualiza o fracasso escolar e ao denunciar a precarização estrutural, a dirigente reafirma a centralidade das lutas coletivas, da valorização profissional e da defesa das condições humanas de trabalho como pilares indispensáveis para qualquer projeto de educação de qualidade.

Se é para ter uma educação que a plataformização fosse para todos, então está aqui o seu kit, o seu celular o seu notebook o seu chip de internet. Aqui está aqui para você.

E você tem tantas horas de descanso para você continuar seu trabalho. Não fazem isso. Isso não é realidade. Então, o meu olhar de avaliação é uma avaliação fora do contexto fora da nossa realidade, porque nós vamos mentir para colocar ali para avançar em média essa questão de professor não é mercadoria e a escola não é uma empresa privada.

Ela é feita de tudo, de luta de gente que já morreu (S2, 2025).

Síntese Integrada – Entrevistas com os Sindicatos

As entrevistas realizadas com os dois sindicatos que representam os trabalhadores da educação no município revelam um quadro amplo, complexo e profundamente dialético das condições reais de trabalho docente e das determinações estruturais que incidem sobre a escola pública. Apesar de partirem de trajetórias, formações e estilos discursivos distintos, ambos convergem ao afirmar que o trabalho docente tem sido intensificado, precarizado e reorganizado sob a lógica gerencialista que estrutura as políticas de avaliação em larga escala, o uso crescente de plataformas digitais e a responsabilização individualizada dos profissionais.

O **Sindicato 1**, com abordagem mais situada no cotidiano das escolas, enfatiza as dimensões materiais e organizacionais: falta de infraestrutura, denúncias recorrentes de assédio, adoecimento emocional, ausência de profissionais de apoio, fragilidades na inclusão e desorganização administrativa que produz instabilidade na rotina pedagógica. Sua atuação se expressa de modo prático e estruturante — por meio de visitas, relatórios, mediação de conflitos e cobrança direta à SEMED —, evidenciando um sindicalismo voltado à defesa imediata das condições concretas de trabalho. O sindicato revela que a qualidade da educação só se materializa quando existe valorização profissional, ambiente saudável e unidade coletiva dentro da escola, contrapondo-se frontalmente à lógica dos indicadores como medida única de qualidade.

O **Sindicato 2**, por sua vez, apresenta uma leitura crítica ampliada, articulando a precarização local às determinações globais do neoliberalismo educacional. Sua análise destaca o impacto da plataformização sobre o trabalho docente, denunciando como sistemas digitais, metas automatizadas e controle algorítmico convertem os professores em operadores de tarefas, gerando adoecimento, perda de autonomia e intensificação da vigilância. Ao negar que o “baixo rendimento” seja responsabilidade individual do professor — atribuindo-o às desigualdades sociais, às políticas de financiamento, à violência e ao abandono estatal —, a dirigente rompe diretamente com a narrativa meritocrática que sustenta o Estado avaliador.

Trata-se de uma consciência política e estrutural, que amplia a compreensão da precarização para além do espaço escolar.

Integrados, os dois sindicatos revelam **três grandes movimentos dialéticos** fundamentais para a pesquisa: **a totalidade das determinações** — pobreza, violência urbana, fragilidade das políticas públicas, plataformização, pressão por metas, adoecimento, ausência de infraestrutura; **as contradições que estruturam a escola pública** — entre indicadores e condições reais, entre inclusão e falta de suporte, entre formação promissora e sobrecarga cotidiana, entre discursos de qualidade e desvalorização docente; **a práxis coletiva como resistência** — manifestada tanto nas ações concretas das visitas e relatórios (Sindicato 1), quanto na crítica intelectual e política ao neoliberalismo educacional (Sindicato 2).

Assim, a síntese das falas evidencia que os sindicatos ocupam lugar central na compreensão do objeto desta pesquisa: eles iluminam as determinações estruturais que recaem sobre o trabalho pedagógico, denunciam o caráter desumanizador das políticas avaliativas e reafirmam que não há qualidade da educação sem condições dignas de trabalho, valorização real e políticas públicas estruturantes. Ambos, cada qual em seu campo de atuação, contribuem para desvelar a essência da regulação do trabalho docente no contexto das AELE e reforçam a necessidade de resistências coletivas frente à racionalidade gerencial vigente.

A análise das entrevistas com os representantes sindicais amplia a compreensão sobre as determinações estruturais que incidem sobre o trabalho docente, evidenciando que a precarização material, a pressão por resultados, o adoecimento e a responsabilização fazem parte de um conjunto mais amplo de relações políticas e organizacionais que estruturam a rede municipal. Entretanto, para compreender de maneira ainda mais profunda o modo como essas políticas se articulam no plano ideológico, formativo e institucional, torna-se necessário avançar para um nível distinto de mediação: o das organizações coletivas que operam na disputa de projetos educacionais.

Se as falas dos professores revelam a singularidade do trabalho e as dos sindicatos expressam a particularidade da organização profissional, o Coletivo Educacional ocupa outro lugar no movimento da totalidade — ele atua como sujeito político que articula leituras críticas sobre o neoliberalismo, o gerencialismo, a responsabilização e as avaliações externas, produzindo interpretações que incidem sobre a consciência da categoria e sobre os debates públicos acerca das políticas educacionais.

Assim, na sequência, analisaremos a entrevista com o Coletivo Educacional, cuja leitura crítica e sistematizada das políticas de avaliação e gestão escolar permite compreender

as determinações de caráter mais abrangente — econômicas, ideológicas e históricas — que atravessam a regulação do trabalho pedagógico e a conformação contemporânea do Estado avaliador. Trata-se de um olhar que complementa e tensiona as entrevistas anteriores, contribuindo para apreender o objeto da pesquisa em seu movimento dialético mais amplo.

Entrevista com o Coletivo — C1

A entrevista realizada com o representante do Coletivo acrescenta uma camada interpretativa fundamental ao trabalho de campo, pois apresenta uma leitura crítica das políticas educacionais que ultrapassa a dimensão imediata do cotidiano escolar. Diferentemente dos sindicatos — que se ocupam majoritariamente das condições estruturais, das relações de trabalho e da defesa institucional dos servidores — o coletivo mobiliza uma análise político-ideológica sobre o avanço do gerencialismo, das avaliações em larga escala e dos discursos hegemônicos que orientam a política educacional contemporânea. Sua fala revela um nível de consciência histórica que interpreta o presente à luz dos projetos societários em disputa, articulando a precarização material da escola às estratégias neoliberais de regulação do trabalho docente.

Desde o início da entrevista, o representante evidencia que o atual modelo de gestão educacional está enraizado em uma racionalidade neoliberal que penetrou de forma profunda nas escolas, moldando tanto as expectativas de desempenho quanto o comportamento dos professores, gestores e estudantes. Ele destaca que a política de avaliações externas — do SAEB às avaliações municipais — cumpre uma dupla função: de um lado, padroniza o currículo e define ritmos, conteúdos e metodologias; de outro, atua como mecanismo de responsabilização, transferindo ao professor a culpa pelos resultados, ainda que tais resultados sejam estruturalmente condicionados pelas desigualdades sociais, pela falta de condições de trabalho e pelas políticas insuficientes de formação e apoio.

Busca-se muito resultado sem suporte. E aí, o número, a nota do IDEB, nós temos que sair bem. Essa avaliação tem que ser maravilhosa, tem que dar resultado, a gente tem que avançar o resultado. Mas a ferramenta que é dada para nós no início do ano, e isso nem chega a todos, é uma flanela e um pincel. Então, como é que, num mundo digital, em um mundo que a dinâmica e velocidade de informações é totalmente exacerbada, a gente vai levar uma educação de força, de potencial, que preencha esses espaços, com isso, só com pincel e com uma lousa, e que, na maioria das vezes, não consegue nem imprimir uma atividade. Fora a falta de suporte no sentido de cuidador, que hoje nós não temos. A maioria dos que estão hoje nas escolas, eles foram colocados lá por, através de decisão judicial, de fazer o indicativo que tem que colocar, e a prefeitura tem que obedecer.

No município, nós não temos o professor auxiliar, seria a ferramenta também necessária, porque, e hoje, por exemplo, não são colocados cuidadores no município, pegam-se pessoas que estão com uma formação em área da educação e colocam lá para exercer um desvio de função. Porque cuidador, ele tem já uma formação que é bem específica para ser cuidador. E cuidador, essa função, não é professor auxiliar, são duas coisas diferentes. Hoje, nós temos uma realidade de oito alunos, que são da educação especial, oito alunos atípicos, sendo atendidos pelo professor, e até sem cuidador. (C1, 2025).

Ao problematizar a lógica gerencialista, o representante afirma que o discurso das “metas” e da “qualidade medida por indicadores” produz uma distorção profunda no sentido social da escola, reduzindo o trabalho pedagógico a um conjunto de procedimentos voltados ao alcance de números. Para o coletivo, essa lógica transforma o professor em executor de tarefas e a criança em unidade de medida, anulando a dimensão formativa, humana e emancipadora da educação escolar. Esse processo dialoga diretamente com autores como Freitas (2018), Dardot & Laval (2018) e Kuenzer (2005), que denunciam a captura da subjetividade docente pelas exigências performativas e pela lógica da produção de resultados.

Há duas semanas atrás, ou três, nós tivemos a morte de uma colega nossa, ela teve aquela síndrome gripal, e aí, ela procurou atendimento médico, e o atendimento médico que deram pra ela, deram três dias de atestado, e aí, ela continuou indo doente, mas, doente, quando ela caiu, ela caiu de vez. Por quê? Mas não podemos faltar na escola, já querem saber, por que as crianças não podem ficar sem aula, as crianças não podem ficar sem aula, e essa responsabilidade, que ela é da instituição, do órgão gestor do sistema, ela termina sendo transferida totalmente para o professor, enquanto que o sistema, ele fica aqui em cima, e diz, aí, a demanda chega nele, e ele passa lá direto pro professor, sem dar-lhe um colete, a salvaguarda, pra que ele faça o trabalho dele. Essa é a nossa realidade. Toda essa busca de resultado se transformou em cobrança exacerbada, por parte de quem faz o gestão do sistema. Essa é a realidade, ou seja, o IDEB, enquanto número, virou ferramenta de extrema cobrança, sem suporte. Então, são coisas que ainda estão, apesar de se buscar resultado, mas elas estão caminhando em rumos diferentes, eu não sei como é que isso vai se concretizar lá na frente, vamos ver como é que vai acontecer (C1, 2025).

Além disso, o coletivo ressalta que as avaliações externas têm se constituído como instrumentos de legitimação política. Governos utilizam índices para demonstrar eficiência, mesmo quando a realidade das escolas permanece marcada por precariedade, falta de infraestrutura, adoecimento docente e ausência de políticas de inclusão efetivas. Nesse sentido, o coletivo opera com a categoria de totalidade do MHD ao afirmar que a política avaliativa não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de um projeto de Estado que reposiciona a educação dentro da racionalidade econômico-gerencial, submetendo a prática pedagógica aos imperativos do mercado, da competição e da performance.

Qualidade de educação. Eu acho que de nenhuma maneira inicial, é quando o meu aluno consegue compreender o mundo de maneira mais ampla, não é só isso. A gente tem visto isso muito na avaliação de leituras, é dado lá o texto, e o aluno vai fazer aquele texto, vai ler, fazer aquela leitura, carregado, dentro do mundo dele, nervoso, inseguro, às vezes com fome, às vezes com uma pressão também, e aí, naquele momento, na hora de resolver aquela questão, ele entrega aquele resultado. Mas aquilo não dá compreensão do todo da educação, daquilo que aquele aluno sabe. Então, pra mim, essas avaliações elas são um recorte, mas elas não dão conta o todo da realidade da nossa educação. Acho que precisa ter, elas podem acontecer e servem como parâmetros, sim, mas elas precisam vir acompanhadas de outros aspectos que possam também olhar a realidade da educação. Então, só o resultado IDEB não define o que é qualidade na educação, o que é qualidade de ensino na nossa educação. (C1, 2025).

A responsabilização aparece como tema central da entrevista. O coletivo denuncia que o professor tem sido responsabilizado não apenas pelo aprendizado dos estudantes, mas pelo conjunto das falhas estruturais do sistema educacional: ausência de políticas de formação contínua, falta de profissionais para a inclusão, precarização do suporte socioemocional, problemas de infraestrutura e desigualdades territoriais. Essa responsabilização crescente produz efeitos subjetivos severos: ansiedade, sensação de insuficiência, adoecimento e desmobilização política. O coletivo identifica que, ao concentrar a culpa no professor, o Estado desvia o foco do debate estrutural e enfraquece a capacidade de organização crítica dos trabalhadores.

Primeiro, eu vejo muita dificuldade em te dar uma resposta sobre isso, porque é o seguinte, a maneira como eu enxergo a atual gestão é que eles jamais vão enxergar, na nossa perspectiva, eles têm pressupostos ideológicos que não coadunam com essa saúde mental. Eles não conseguem perceber que isso tem valor, que isso existe, que essa problemática existe. Eles nos veem como mão de obra, nos cobram como mão de obra e querem resultado. Com mínimo de investimento, com mínimo de atenção e sensibilidade, com o máximo de resultado. Então, o que seria? Deveria ter uma solução. Eu acho que aí a gente tem que inserir dentro dessa perspectiva outros profissionais que possam, de alguma maneira, nos acolher (C1, 2025).

Alguém da área de psicologia, algum centro. Inclusive, foi assinado um acordo pelo atual gestor, em 2023, que dizia que ele iria criar políticas de atendimento para o nosso público. E até hoje, essa de atendimento, acompanhamento psicológico, saúde mental. E até hoje, isso não existiu. Eu acho que se criasse um centro de acolhimento, e isso é uma ideia que eu vou defender, é uma bandeira que eu levo. A criação de um centro de acolhimento e atendimento para os profissionais de educação, de modo geral. E aí, para que a gente possa acolher os pedagogos, os auxiliares educacionais, os futuros, que agora o nosso PCCR foi inserido à questão dos cuidadores e professores auxiliares, que agora já vão existir. Concursados dentro da nossa rede. Então, a criação de um centro de atendimento e também, eu acho que precisa se conversar mais sobre saúde mental (C1, 2025).

Outro ponto de destaque é a defesa de uma concepção de qualidade educacional ancorada no desenvolvimento humano, na valorização do professor, na participação da

comunidade e no fortalecimento da escola pública. Para o coletivo, a qualidade não se expressa em índices, mas na possibilidade de que cada criança tenha condições reais de aprender com dignidade, de que o professor disponha de meios adequados para ensinar e de que a escola seja espaço de formação integral. Essa perspectiva contrasta diretamente com a concepção tecnocrática e mensurável que orienta o Estado avaliador, evidenciando uma disputa de sentidos no campo educacional.

A fala do representante também expressa uma práxis política consistente. O coletivo não se limita à denúncia: promove formação crítica, mobiliza debates, participa de conselhos, articula redes de educadores e constrói espaços de resistência às políticas neoliberais. Essa atuação revela uma compreensão da educação como campo de luta, no qual a produção de consciência crítica é tão importante quanto a reivindicação de condições materiais. Nesse sentido, sua intervenção não é apenas analítica, mas formativa, convocando os professores a compreenderem o contexto histórico mais amplo de sua profissão.

Agora a gente é o movimento coletivo de lutas educação a mil. E aí, em acordo com ele, nós fizemos toda uma organização, mudamos a estratégia no sentido de comunicação nas redes sociais, e aí criamos um corpo chamando outras pessoas que tinham os mesmos interesses que o nosso, e fomos para a luta. E aí começamos a entender também o que era o PCCR, o Norteador de Carreira, fomos entender quais eram as leis municipais que amparavam os nossos direitos. E, a partir do conhecimento dela, vimos que não estávamos sendo atendidos em vários aspectos, e isso aí foi fortalecendo o nosso embasamento, foi fortalecendo a nossa luta e no sentido de levar essa conscientização de maneira mais ampla (C1, 2025).

Por fim, a entrevista demonstra que as avaliações externas, a lógica gerencial e a responsabilização docente não são fenômenos isolados, mas parte de um movimento que reconfigura o papel do Estado, da escola e dos trabalhadores da educação. A leitura do coletivo amplia a análise do trabalho de campo ao conectar as vivências dos professores e dos sindicatos às determinações estruturais do neoliberalismo, oferecendo um aporte teórico-político decisivo para compreender as contradições que atravessam o trabalho docente na rede municipal.

Contradições

A análise das entrevistas demonstra que as avaliações externas instauram um **conjunto de contradições estruturantes no trabalho pedagógico**. A primeira delas emerge entre o discurso oficial de qualidade — sustentado por metas, índices e bonificações — e as condições reais de trabalho nas escolas, marcadas por precarização, falta de infraestrutura e

ausência de profissionais da inclusão. Outra contradição central reside no descompasso entre a intenção pedagógica declarada das avaliações e seus efeitos gerenciais: o currículo é estreitado, a autonomia docente reduzida e a rotina escolar gravitando em torno da preparação para provas sucessivas.

A responsabilização docente constitui um núcleo contraditório particularmente intenso: embora os resultados dependam de múltiplas determinações sociais, territoriais e estruturais, a cobrança recai sobre o professor, que internaliza culpas e sofre impactos emocionais e físicos. A inclusão, afirmada como princípio democrático, torna-se fonte de sofrimento quando não há suporte institucional. Por fim, a temporalidade acelerada imposta pelo **gerencialismo** contradiz o ritmo próprio da infância e da aprendizagem, produzindo desgaste, ansiedade e desumanização do trabalho docente.

Essas contradições confirmam que as avaliações externas, longe de funcionarem como instrumentos neutros de diagnóstico, operam como dispositivos de regulação, controle e performatividade. Porém, no interior do cotidiano escolar emergem também práticas de resistência, questionamentos críticos e demandas por outra concepção de educação — sinais de uma práxis que se contrapõe à racionalidade neoliberal.

O caráter dessas contradições revela que o trabalho docente, quando submetido à lógica das avaliações externas e do gerencialismo, é capturado por uma racionalidade que transforma indicadores em finalidade educativa, esvazia a autonomia pedagógica e adocece aqueles que constituem a base do processo formativo. Contudo, é justamente no interior dessas fissuras que se abre espaço para a reflexão sobre outras possibilidades históricas de organização do trabalho pedagógico.

Os depoimentos dos professores, dos sindicatos e do coletivo indicam que, mesmo sob intensa pressão regulatória, emergem gestos de resistência, criatividade pedagógica, crítica política e defesa de princípios educativos que recusam a redução da aprendizagem a números e metas.

Ao afirmar a centralidade do conhecimento sistematizado, da mediação docente e da formação omnilateral, Saviani (2000, 2012, 2013), Duarte (2022), Orso (2023, 2024) e Ramos (2010) oferecem uma chave teórica que se opõe frontalmente à lógica neotecnicista que domina as políticas educacionais contemporâneas. Para a PHC, a escola não é lugar de adaptação às demandas do mercado, mas espaço de apropriação crítica das objetivações humanas, condição necessária para a superação das determinações que alienam e fragmentam o trabalho docente.

Assim, diante de um cenário marcado pelo gerencialismo, regulação e responsabilização, torna-se imprescindível recuperar a categoria de **práxis** em seu sentido dialético — a ação humana consciente, orientada pela compreensão crítica da realidade e dirigida à transformação dessa realidade. Os relatos dos sujeitos da pesquisa demonstram que, apesar das imposições do Estado avaliador, há espaços concretos de possibilidade: professores que reorganizam práticas, sindicatos que defendem direitos, coletivos que disputam sentidos de política educacional.

É nesse ponto que a PHC se torna a luz que orienta esta dissertação: ao recolocar o trabalho pedagógico como prática social intencional, ela permite pensar caminhos para além da racionalidade neoliberal e abre a última subseção deste capítulo, na qual refletiremos se — e como — é possível construir **outra práxis** no interior da escola pública contemporânea.

4.3 É Possível Pensar outra Práxis? A pedagogia Histórico-Crítica como Horizonte Contra-Hegemônico

A análise das entrevistas realizadas com professores, representantes sindicais e integrantes de coletivo educacional revelou um quadro complexo de contradições, tensões e formas de regulação do trabalho docente no contexto das avaliações externas e da racionalidade gerencial que estrutura as políticas educacionais contemporâneas. O conjunto dessas vozes evidencia que o trabalho pedagógico, tal como se realiza hoje nas escolas municipais, encontra-se submetido a mecanismos de controle que estreitam o currículo, intensificam a jornada, produzem responsabilização individual e deslocam para o professor a tarefa de compensar desigualdades sociais que extrapolam a esfera escolar.

Frente a esse cenário, a pergunta que se impõe — nas palavras de Kosik (1969) e retomada pela perspectiva dialética — não é apenas *o que é*, mas *o que pode vir a ser*. Em outras palavras: **é possível construir outra forma de organizar o trabalho pedagógico que não se limite à lógica regulatória das avaliações externas?** A resposta exige recuperar um referencial teórico capaz de iluminar as contradições, compreender suas raízes históricas e indicar caminhos para sua superação. É nesse movimento que a **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)** emerge como horizonte teórico-político essencial para esta pesquisa.

A PHC como crítica radical ao gerencialismo

Ao afirmar a centralidade da apropriação dos conhecimentos sistematizados, da mediação docente e da formação omnilateral, Saviani (1994, 2000, 2005) rompe com os pressupostos da pedagogia das competências e da performatividade. Enquanto a política avaliativa vigente reduz a aprendizagem à mensuração de habilidades e competências, a PHC defende que a escola tem como função social garantir o acesso aos conhecimentos que a humanidade historicamente concebeu — tarefa impossível quando o trabalho docente é capturado por metas, números e índices.

Duarte (2022) reforça que a educação escolar não pode ser subordinada à lógica da empregabilidade, pois sua finalidade não é adaptar sujeitos às demandas do mercado, mas criar condições para que se apropriem da cultura e se tornem capazes de compreender e transformar o mundo. Em coerência com essa perspectiva, Orso (2023, 2024) e Ramos (2010) afirmam que o conhecimento é mediação indispensável da emancipação humana e não pode ser reduzido ao que é mensurável por testes padronizados.

Assim, enquanto o gerencialismo transforma professores em executores de rotinas e crianças em números, a PHC recoloca a autonomia docente, o rigor intelectual e o projeto histórico de formação humana como eixos da educação.

As vozes da pesquisa como movimento de práxis

O Materialismo Histórico-Dialético permite compreender que os sujeitos entrevistados não são apenas informantes: carregam experiências produzidas nas contradições do real. Suas falas, apesar de marcadas pela intensificação, adoecimento e responsabilização, também revelam **germes de outra práxis**:

- professores que criam estratégias próprias para acolher as crianças e reorganizar práticas;
- docentes que, mesmo sob pressão, denunciam injustiças, desigualdades e falhas sistêmicas;
- sindicatos que produzem relatórios, enfrentam o assédio e reivindicam políticas estruturantes;
- coletivos que formulam crítica ideológica, disputam narrativas e defendem o caráter público da educação.

Essas ações, ainda que fragmentadas, compõem uma **práxis contra-hegemônica**, uma vez que rompem — ainda que parcialmente — com a lógica de adaptação e performatividade.

Da contradição à possibilidade: o papel da PHC na reconstrução do trabalho pedagógico

A PHC entende a prática pedagógica como ação intencional vinculada a um projeto societário. Assim, reorientar o trabalho docente implica ir além da crítica conjuntural e reconstruir suas bases:

1. Reafirmação da mediação docente como fundamento do processo educativo, superando a ideia de professor executor de protocolos avaliativos.
2. Centralidade do conhecimento escolar, articulado em espiral crescente, e não reduzido a descritores e habilidades fragmentadas.
3. Planejamento como ato consciente, não subordinado a calendários avaliativos, mas à lógica da formação humana.
4. Avaliação como mediação formativa e dialógica, e não como dispositivo de controle, responsabilização ou ranqueamento.
5. Organização coletiva do trabalho pedagógico, reconhecendo o professor como trabalhador inserido em uma totalidade social, e não como indivíduo isolado.
6. Apropriação crítica da realidade pelos professores, condição essencial para romper o ciclo de naturalização do sofrimento, da regulação e da responsabilização.

Pensar outra práxis: tarefa histórica, não reguladora, mas sim omnilateral.

À luz do MHD, a práxis transformadora não nasce da vontade individual, mas da consciência crítica fundamentada na compreensão da totalidade social. Nesse sentido, os relatos dos profissionais da educação demonstram que as contradições produzidas pelas avaliações externas abrem espaço para a emergência de outra forma de trabalho pedagógico — desde que articulada a um projeto coletivo e orientada por uma concepção crítica de educação.

A PHC oferece, portanto, mais que uma concepção pedagógica: oferece **um horizonte histórico**, uma direção ético-política capaz de orientar a superação da lógica neoliberal e resgatar o sentido humanizador do trabalho docente. Pensar outra práxis significa afirmar que a escola pública pode — e deve — ser espaço de emancipação, apropriação cultural e

formação omnilateral, e não mera extensão da racionalidade performativa que tem capturado a educação brasileira nas últimas décadas.

Assim, esta pesquisa conclui que **a práxis transformadora é possível**, não como fuga individual, mas como movimento coletivo que articula crítica, consciência e ação — exatamente como ensinam os autores críticos dessa “nova razão do mundo” abordados nesse estudo. Nesse percurso, a Pedagogia Histórico-Crítica se consolida como a luz que orienta o caminho para a reconstrução do trabalho pedagógico em sua dimensão verdadeiramente humana e emancipadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como as Avaliações Externas e em Larga Escala (AELE) regulam o trabalho pedagógico dos professores dos 2º anos da rede municipal de Macapá, entre 2017 e 2025, e como essas regulações se articulam com as políticas gerenciais. Nesse aspecto, contextualiza-se o movimento histórico das políticas educacionais internacionais e brasileiras, suas repercussões locais, evidenciando que, embora a legislação municipal defenda autonomia e participação, o avanço das avaliações externas impõe novas exigências ao planejamento, ao currículo e ao cotidiano escolar.

O marco teórico-político sustentou a análise da pesquisa, discutindo como o Estado neoliberal, ao se reestruturar no modelo gerencial a partir dos anos de 1990, redefiniu o papel da escola pública e reorganizou o trabalho docente. Parte-se da compreensão de que as políticas educacionais desse período passaram a operar sob a lógica do Estado Avaliador, centrado em mecanismos de responsabilização, metas, resultados e avaliações externas, que incidem diretamente sobre a organização curricular e sobre as práticas pedagógicas. Ao se discutir a Reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos no campo educacional, destacamos a intensificação das políticas gerenciais, a descentralização administrativa, a ampliação das parcerias público-privadas e a consolidação de sistemas de avaliação que padronizam e controlam o trabalho das escolas. São analisadas as implicações dessas reformas para o trabalho docente, evidenciando processos de regulação crescente das práticas pedagógicas.

Aprofundamos a discussão na identificação da Pedagogia das Competências, compreendida como tecnologia pedagógica articulada ao projeto neoliberal. Essa racionalidade curricular orienta a reorganização dos conteúdos escolares, reforçando habilidades instrumentais, mensurando desempenho e práticas voltadas a resultados. A dinâmica de atuação da pedagogia das competências acarreta no trabalho docente a desumanização do trabalhador do magistério. Diante da intensificação do seu trabalho, é arrastado para ingressar em diversas funções, materializada pela base comum curricular, com a participação efetiva do Estado, de empresários, da família e da sociedade civil organizada, com o objetivo final de privatização do sistema público de ensino. Para esse alcance, engendram um sistema orgânico e operacional que envolve setores empresariais, tecnologias digitais e a própria organização da sociedade civil para esse fim. Assim, é condição precípua para o trabalhador docente, em seu labor diário, debater e compreender esses processos de

implementação da política neoliberal. Questionar por que indicadores de avaliação da educação brasileira, mensurados através de habilidades e competências, são a “evidência” de qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em um país tão diverso e controverso, principalmente ao se tratar do território da Amazônia amapaense, com populações do campo, das águas e das florestas.

Através das análises dos debates das Avaliações Externas e em Larga Escala no trabalho docente dos professores dos 2º anos da rede municipal de Macapá, articulamos o movimento histórico das políticas educacionais à materialidade concreta das práticas pedagógicas. Como consequência dessa dialética, compreendemos a atuação dos mecanismos de regulação do trabalho pedagógico, reorganizando tempos, conteúdos, expectativas e modos de intervenção nas salas de aula. Os docentes entrevistados manifestaram como se sentem em relação às avaliações externas e como estas incidem diretamente sobre o planejamento, o ritmo de ensino, a escolha de metodologias e a organização institucional do trabalho. As falas mostram que, embora reconheçam a importância de diagnósticos, os professores vivenciam pressões por resultados, cobrança de metas, intensificação do trabalho e uma crescente perda de autonomia pedagógica. Essas percepções também foram reiteradas pelas representações do sindicato e do coletivo educacional, que ampliam a crítica ao situarem as AELE como parte de um projeto mais amplo de precarização e responsabilização docente.

Desse modo, as contradições das avaliações externas no trabalho pedagógico aprofundam os tensionamentos vividos pelos docentes. De um lado, os professores afirmam a necessidade de garantir aprendizagem, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico; de outro, enfrentam padronização curricular, metas rígidas, foco excessivo em alfabetização instrumental e responsabilização por indicadores. Aqui emergem com força as contradições entre autonomia e controle, entre formação integral e cultura de resultados, entre a realidade concreta das turmas e as exigências das políticas avaliativas. As análises do sindicato e do coletivo reforçam essa compreensão ao evidenciarem que tais contradições não se restringem ao âmbito individual do professor, mas atravessam a organização escolar como um todo, atingindo condições de trabalho, processos de formação e a própria gestão democrática.

A trajetória percorrida nesta pesquisa permitiu compreender que as Avaliações Externas e em Larga Escala, longe de constituírem instrumentos neutros de diagnóstico, desempenham um papel central na reconfiguração do trabalho docente no município de Macapá. O movimento histórico analisado — da constituição do Sistema Próprio de Ensino, passando pelo PME/2015, pela Gestão Democrática e pelo Referencial Curricular de 2021, até

a consolidação das políticas avaliativas — demonstra que as reformas educacionais locais se inserem em um projeto mais amplo de regulação do Estado e de reorganização da escola pública sob a lógica do gerencialismo.

Nesse processo, os professores dos 2º anos, etapa estratégica para as políticas de alfabetização, tornam-se alvo privilegiado de mecanismos de responsabilização, metas e controle de desempenho. As falas colhidas apresentam não apenas a pressão cotidiana por resultados, mas também a intensificação das demandas, o estreitamento do currículo, a reorganização dos tempos pedagógicos e a produção de sentidos contraditórios acerca do próprio trabalho. Ao mesmo tempo, demonstram que a autonomia docente, embora tensionada, não é anulada: ela resiste, se reinventa e encontra brechas, ainda que limitadas, para afirmar práticas pedagógicas mais críticas e sensíveis às realidades das crianças. O sindicato e o coletivo também evidenciam essa resistência ao enfatizarem o papel da organização docente, da mobilização coletiva e da crítica estruturada como elementos indispensáveis ao enfrentamento das políticas avaliativas.

Os professores, mesmo inseridos em um contexto marcado pela padronização e pelo produtivismo, constroem mediações, reinterpretem exigências, ressignificam práticas e defendem princípios formativos que ultrapassam a lógica dos indicadores. Assim, o estudo demonstra que a regulação do trabalho pedagógico não é total, mas profundamente contraditória. O mesmo Estado que afirma autonomia e gestão democrática é o que impõe metas, bonificações e dispositivos avaliativos que organizam, controlam e hierarquizam o trabalho docente. Essa tensão, longe de ser um detalhe, é constitutiva da educação brasileira na etapa atual do capitalismo, marcada por disputas de concepções de formação humana e sentidos do trabalho educativo.

Conclui-se que compreender o trabalho docente diante das AELE implica reconhecer a força das determinações estruturais, mas também a potência da práxis como espaço de criação, crítica e resistência. O que se revela no cotidiano dos professores dos 2º anos de Macapá é a materialidade de um conflito maior: entre a educação feita para resultados e a educação feita para crianças e jovens; entre o Estado Avaliador e o direito à aprendizagem plena; entre a performatividade e a formação omnilateral. As contribuições do sindicato e do coletivo indicam que esse conflito não é apenas individual, mas coletivo, e que a defesa da escola pública passa necessariamente pela organização política dos trabalhadores da educação.

Por fim, na contramão dessa política, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como contraponto teórico-político ao gerencialismo e à pedagogia das competências. Fundamentada na tradição marxista, a PHC defende a centralidade do conhecimento sistematizado, a mediação crítica da prática social e a formação omnilateral, oferecendo uma perspectiva emancipatória que confronta a lógica da performatividade e da responsabilização. Desse modo, o estudo reafirma que nenhuma política avaliativa pode substituir o trabalho pedagógico vivo e situado historicamente. E que, sem enfrentar as condições materiais e simbólicas que regulam o trabalho docente, qualquer projeto de qualidade educacional permanecerá incompleto. A pesquisa, assim, abre caminhos para novos debates e investigações sobre o papel das AELE, a formação docente, a gestão da escola pública e os rumos da educação municipal — debates necessários para que a escola continue sendo, apesar das contradições, um espaço de emancipação e humanização.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Lei nº 2.448, de 2 de dezembro de 2019. **Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá - Colabora Amapá Educação e dá outras providências.** Amapá, AP: Diário Oficial do Estado, 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa.** *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11–22, jan./abr. 2007.

AGUIAR, Renan Oliveira de; LOMBARDI, José Claudinei. **A Pedagogia Histórico Crítica como alternativa às pedagogias hegemônicas:** possibilidades para o ensino de História em sala de aula. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 9, p. 1–20, 2022. DOI: 10.26568/2359.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão.** *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 43–64, jan./jun. 2019.

ÁVILA, Clarice de Freitas Silva. **O bônus que precariza: a desvalorização do trabalho docente no arranjo federativo.** 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

ASSIS, Lidia Maria Lopes. **Os sujeitos docentes e a qualidade da Educação Básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná.** 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde do trabalhador. 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. CDROM

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública.** 2. ed. ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Qualidade social da educação básica.** Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2011.

BASTIAT, Frédéric. **O Estado.** Tradução de Luciano do Nascimento. São Paulo: Montecristo Editora, 2022.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; HORTA NETO, João Luiz; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227153, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/pisa_2000_relatorio_nacional.pdf. Acesso em: 29/09/2025.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 002, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Painéis Estatísticos. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar>.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. **A curvatura da vara em múltiplas dimensões**. Debates em Educação, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17535, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: **Dicionário GESTRADO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CUNHA, Niágara Vieira Soares; SILVESTRE, Pedro Henrique; MAIA, Francisco Eraldo da Silva; SANTOS, Sarah Galdino dos; OLIVEIRA, Talisson Mota de. **Avaliação externa e autonomia docente: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados**.

Movimento – Revista de Educação, Niterói, v. 7, n. 15, p. 313-336, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.44467>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. [livro eletrônico] 1.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2022. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, ago. 2005.

EVANGELISTA Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In.: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013. pp. 13-45

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. **Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: novas políticas, velho alvo**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 45, e289823, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC289823>.

FÁVERO, Altair Alberto Fávero; CENTENARO, Junior Bufon. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos, Vol. 19, Nº 1, Itajaí JAN-DEZ 2019.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo**. RevistAleph, n. 33, p. 13-30, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172>

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2014.

GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GMACH, Viviana; SOUZA, José dos Santos. **Abordagens científicas acerca do impacto da avaliação educacional em larga escala no trabalho docente**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), Itapetinga, v. 3, n. 2, p. 140–159, jul./dez. 2022. DOI: 10.22481/poligs.v3i2.11310.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde : contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica**. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 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, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: panorama dos resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 27/10/2025.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista**. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n. 3, p. 791–809, set./dez. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo; SILVA, Raphael Bueno Bernardo da. **Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007–2018)**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260074, 2021.

Jornal Institucional. **Educação** – Informativo da Secretaria Municipal de Educação, Macapá, ano 1, n. 2, nov. 2007. p. 03 e 08.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SAFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **A introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sergio. **Lukács e a ontologia: uma introdução**. Revista Outubro, edição 5, artigo 06, 2001.

LIMA, Thiago Salgado Vaz de. **As implicações da Prova Floripa no trabalho docente**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

LINHARES, Célia. (Org.). **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

MACAPÁ (AP). **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Macapá: SEMED, 2024.

MACAPÁ (AP). **Plano Municipal de Educação – PME 2015–2025**. Macapá: Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2015.

MACAPÁ (AP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município de Macapá – RCMM**. Macapá: SEMED, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista** (Portuguese Edition). Montecristo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de; FERREIRA, Rosilda Arruda. **A construção do problema na pesquisa sobre política educacional:** contribuições para o debate. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 243–265, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.104644. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/104644>. Acesso em: 5 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luis Miguel; LeVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (Orgs.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador:** perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 271–300.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; OLIVEIRA, Natália Cristina de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O MATERIALISMO HISTÓRICO E SUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. In: **Desafios sociais e possibilidades educacionais: Reflexões docentes sobre o ensino e a aprendizagem**, VII SEPED, 2013, Cornélio Procópio, PR. Anais do VII SEPED Seminário de Pedagogia. Cornélio Procópio, PR: Editora Universitária UENP, 2013, p. 183-200.

OLIVEIRA, Jucileia Nascimento de; SILVA, Danilo Garcia da. **Políticas de avaliação no Ensino Fundamental do município de Cuiabá/MT.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 127, p. 1-21, abr./jun. 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304639.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 8 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 29 set., 2025.

ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica: uma introdução.** Revista GESTO-Debate, Campo Grande, MS, v. 23, n. 17, p. 353-371, jan./dez. 2023.

ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos históricos, políticos e filosóficos: a urgente necessidade de curvar a vara para o lado da classe trabalhadora.** Debates em educação, v. 16, n. 38, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17548.

PALUDO, Conceição. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: RELAÇÕES TRABALHO EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DESAFIOS PARA A PESQUISA.

In: Geogia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 60-82.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. 290 p.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MARTINS, Leane Rodrigues. **A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

SALOMON, Décio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O PROFESSORADO EM ÉPOCA DE NEOLIBERALISMO: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Introdução de Edwin Cannan. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed. 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 4ª ed. 2013.- (Coleção memória da educação).

_____. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 7ª ed. 2000.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SAFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias**. In. FERRETI, C. J. at. al. (orgs); **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. pp. 15-44.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4359/2246>

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SILVA, Graciele Alves da. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação de Uberlândia/MG**. 2024. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da; SILVA, Eliane Aparecida Cabral da; BRITO, Dagunete Maria Chaves; AMARAL, Carla Fernanda Andrade Costa; MELÉM, Tayane Maria Ferreira; SILVA, Paulo Sérgio Ferreira da; SILVA, Wilkson dos Santos. **Atlas geográfico escolar do estado do Amapá** [recurso eletrônico]. 2. ed. Porto Velho: Temática Editora e Cursos; Macapá: Editora da Universidade Federal do Amapá, 2025. 1 PDF (156 p.). Ilustrado por Carliendell Dias Magalhães. ISBN 978-65-5273-079-4.

SOARES, Ana Paula. **Demandas em torno da responsabilização nas políticas de currículo e docência**: os organismos multilaterais e suas articulações em tempos de crise. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 173–191, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1762. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1762>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista**: implicações para o trabalho docente. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

SOUZA, Ângelo R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75–89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 02 set. 2023.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública**: concepções e alguns de seus efeitos. 2020. 326 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, 2020.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Processos de invisibilização na avaliação em larga escala**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441–460, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, por intermédio de seu/sua diretor(a), o(a) senhor(a), declara que está DE ACORDO com a execução da pesquisa de mestrado intitulada **Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá (2017-2025)**

conduzida pela mestranda MARIA DO SOCORRO CASTRO PASTANA, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Profa. Dra. Cássia Hack, docente permanente do programa.

A gestão da unidade escolar assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados preliminares no ano letivo de 2025 junto a esta unidade escolar, e declara ciência da participação dos docentes da sala regular que atuam com turmas de 2º ano do ensino fundamental por meio de coleta de dados caracterizada como ficha de identificação e entrevista semiestruturada, mediante a autorização dos mesmos em se tornarem coparticipantes do presente estudo, requerendo o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Macapá/AP, ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Diretor(a)
Decreto–PMM

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar diretamente a pesquisadora Maria do Socorro Castro Pastana pelo telefone/whatsapp (96)99169-1118.

E-mail: socorropastana@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá (2017-2025)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria do Socorro Castro Pastana. O objetivo deste trabalho é analisar a política de avaliação externa e em larga escala implementada no município de Macapá e as suas consequências para o trabalho docente no período de 2017 a 2024.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista semiestruturada e questionário, previamente agendadas a sua conveniência. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são eventuais quebras de sigilo e/ou confidencialidade, ou algum desconforto ao tratar de questões da prática do trabalho docente, como intensificação, precarização, etc. Para evitar tais riscos, manteremos os (as) participantes sempre informados de todo o decorrer da pesquisa, bem como priorizaremos o conforto do (a) participante no momento da entrevista, com o cuidado em escolher um local tranquilo e confortável em acordo com as partes, sempre com o intuito de fortalecer a relação de confiança entre pesquisadora e participante. Em virtude de informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são o desenvolvimento do debate acerca das políticas educacionais implementadas no modelo gerencial, com avaliações externas e em larga escala como indicadores de qualidade para implementação de políticas para a educação básica. Nesse sentido, essa pesquisa pode ser a impulsionadora de reflexões nos espaços escolares para se compreender o motivo pelo qual é tão importante para as secretarias de educação alcançarem índices e metas e aos professores se permitirem repensar o seu trabalho diante da rotina em que se tornou a aplicação dessas avaliações.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 99169-1118. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada **Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá (2017-2025)**.

Macapá, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Maria do Socorro Castro Pastana

Universidade Federal do Amapá

Contato: (96) 99169-1118

E-mail: socorropastana@gmail.com

Assinatura do participante

APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa em andamento: Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá (2017-2025)

Mestranda: Maria do Socorro Castro Pastana
Orientadora: Professora Dra. Cássia Hack

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

1. DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Possui formação em nível superior: () Sim () Não

Qual curso? _____

2.2 Realizou o curso em instituição: () pública () privada

2.3 A formação inicial aconteceu na modalidade: () presencial () a distância

3. PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 Fez curso de pós-graduação? () Sim () Não

Se afirmativo, qual? _____

3.2 Realizou o curso em instituição: () pública () privada

4. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

4.1 Natureza do vínculo: () efetivo () transposição () contrato administrativo

() cedido () permuta () outro Qual? _____

4.2 Tempo de serviço no magistério? _____

4.3 Quanto tempo trabalha como professor nos anos iniciais do ensino fundamental?

4.4 Atua em quantas instituições de ensino? _____

4.5 Tipo da instituição: () Municipal () Estadual () Federal () Particular

4.6 Atua, também, em outra área?

Sim () Não () Qual? _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente: regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino do município de Macapá (2017-2025)

Mestranda: Maria do Socorro Castro Pastana
Orientadora: Professora Dra. Cássia Hack

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Eixos norteadores: Contextos institucionais, a prática docente e consequências profissionais

EIXOS	APONTAMENTOS
CONTEXTOS INSTITUCIONAIS	Sobre as determinações mais amplas do sistema capitalista, reformas, fortalecimento do Estado Avaliador, o campo das políticas educacionais, leis, diretrizes, programas de formação, sistemas de avaliação, bonificações, programas de alfabetização. Sobre as habilidades e competências orientadas pela BNCC, disciplinas foco das avaliações, português e matemática, adequação do planejamento, reorganização da rotina, calendário cívico anual.
TRABALHO DOCENTE	Sobre a dimensão da práxis e suas contradições no Estado avaliador, intencionalidade das ações pedagógicas, os mecanismos de controle, regulação, tensões, adoecimento, desdobramento das ações que envolvem as avaliações externas e em larga escala: estratégias, incentivos, informes, recursos materiais, relação com a família com respeito as AELE. Os impactos para o alcance de bons resultados e seus efeitos para sua vida profissional, social, pessoal.

CONSEQUÊNCIAS PROFISSIONAIS	Sobre os efeitos diretos das políticas de avaliação em seu trabalho, a responsabilização com relação a resultados, regulação de sua prática e a responsabilização individual pelos desempenho das crianças, discurso do mérito, condições de trabalho: humano, materiais, pedagógicos, estruturas de suporte em caso de adoecimento, na contramão, como participa de movimentos sindicais, coletivos, lazer ou de que maneira, no ambiente escolar, desenvolve de forma individual ou coletiva: projetos, programas, ações envolvendo os estudantes e sua família e, por último contribuições que desejar.
-----------------------------	---

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA/REPRESENTANTES DE SINDICATOS E COLETIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Pesquisa: Os Impactos das Avaliações Externas e em Larga Escala no Trabalho Docente:
regulações do trabalho pedagógico dos professores de 2º anos da Rede Pública de Ensino
do município de Macapá (2017-2025)**

Mestranda: Maria do Socorro Castro Pastana
Orientadora: Professora Dra. Cássia Hack

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

Eixos: Contextos Institucionais, prática pedagógica, consequências profissionais.

Faça uma autoapresentação: nome, formação, última função, quantos mandatos a frente do sindicato ou coletivo.

- Qual o seu olhar a respeito da educação no município de Macapá?
- Quais as principais reivindicações do sindicato/coletivo em relação às políticas públicas de educação?
- Quais os maiores desafios enfrentados pelo professor de sala de aula? (Salário, carga horária, condições de trabalho, avaliação externa e em larga escala).
- Como o sindicato/coletivo tem lidado com a crescente cobrança por mudanças nas reformas curriculares e nos processos de avaliação?
- Na educação, diante de sua atuação, qual sua concepção de qualidade e de que maneira o sindicato/coletivo pode contribuir para uma educação de qualidade para todos?
- Existem ações, projetos que estão voltados para a saúde docente?
- Se colocarmos os últimos cinco anos, os impactos dessas iniciativas geraram a redução das doenças mentais?