



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIZETE ALVES DE SOUZA

**PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – PACTO SOMA/PB – E OS
PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE
(2017-2021)**

Campina Grande
2024

ELIZETE ALVES DE SOUZA

**PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – PACTO SOMA/PB – E OS
PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE
(2017-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

Campina Grande
2024

ELIZETE ALVES DE SOUZA

**PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA – PACTO SOMA/PB – E OS
PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE
(2017-2021)**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

(Orientadora – PPGEd/UFCG)



Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues

(Examinadora interna – PPGEd/UFCG)



Prof. Dr. Elton Luiz Nardi

(Examinador externo – PPGEd/UNOESC)

S729p

Souza, Elizete Alves de.

Pacto pela aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB – e os processos de reconversão docente (2017-2021) / Elizete Alves de Souza. – Campina Grande, 2024.

143 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva".

Referências.

1. Política Educacional. 2. Pacto Soma/PB. 3. Reconversão Docente. 4. Avaliação Externa em Larga Escala. 5. Formação Continuada. 6. Responsabilização. 7. Prestação de Contas. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.

CDU 37.014.5(813.3)(043)

AGRADECIMENTOS

Todo o meu processo acadêmico foi marcado por coragem frente aos desafios e resistência em meio a tantos impedimentos, medos e limitações. Nada foi fácil. Porém, não tenho dúvidas do meu crescimento e tenho certeza de que existem duas versões de mim, uma antes e outra depois do Mestrado em Educação na Linha 1 – História, Política Pública e Gestão Educacionais do PPGEd/UFCG. Por isso, todo o meu respeito a essa instituição UFCG, principalmente ao PPGEd, que teceu a pesquisadora que sigo sendo.

Agradeço à Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva, minha orientadora, por quem tenho muita admiração, respeito e carinho. Não consigo resumir em palavras minha gratidão por sua acolhida, sua dedicação, seu rigor científico, sem perder a gentileza e empatia. Por seu carinho, confiança e pela amizade que construímos desde 2019. A senhora me levou por caminhos inimagináveis, me permitiu viver e ocupar espaços, conhecer pessoas que eu levo para a vida. Eu não teria conseguido sem o seu comprometimento e incentivo. Obrigada, por tudo!

Ao Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, por nos ter brindado com sua honrosa presença em nossa instituição para nos ouvir e contribuir com nossas pesquisas. Por ter aceitado o nosso convite para participar da qualificação e defesa, fazendo tão atenciosa leitura e dando contribuições que delinearão o resultado final da pesquisa. Obrigada Professor, sobretudo por ter nos mostrado o quão generoso é!

À querida, Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, para além de sua leitura atenta e contribuições tão valiosas, eu agradeço por tanto conhecimento e aprendizado, companheirismo durante toda a minha trajetória no mestrado, por se indignar junto comigo nas mudanças e nos impedimentos do trabalho, por tanto carinho e amizade. Vou sentir muita falta de nossos cafés regados a boas conversas. Obrigada, Melânia!

Aos professores e professoras do PPGEd/UFCG, especialmente os da Linha 1, Luciana, Joedson, Lisboa, Denise, Socorro, Melânia, Simone, Carlos, Niedja e Angela, que recém-chegada não terei o prazer de cursar sua disciplina, mas pude conhecer e conviver em momentos tão especiais do GPPGE. Obrigada, professores/as por todo o conhecimento compartilhado e tantos momentos vividos.

Aos colegas da minha turma 4, Tatyana, Cinthia, Elizabeth, Waldinere e Jonas, amigos que o mestrado me deu de presente e que continuam sendo o meu Top 6. Sobre Jonas, preciso dizer da admiração e gratidão por tanta generosidade, empatia e amizade.

Aos colegas da turma 7, especialmente, Maglia, Marcia, Gabriela e Emanuella, com as quais tive mais proximidade e partilhas. Desejo que sigam com realizações profissionais, pessoais e acadêmicas.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), que foram tão especiais e tão importantes na construção, aproximação e estudo do meu objeto. Agradeço o companheirismo e oportunidade de participarmos e organizarmos eventos juntos.

Aos colegas orientandos da Profa. Dra. Andréia, Arlindo, Josineide, Elayne, Maria Clara, Jonas, Liana, Sâmia, Josilene e Arlane. Nossos momentos juntos, o apoio e compartilhamento de ideias e materiais, também foram importantes.

Às secretárias do PPGEd/UFCG, especialmente Sâmara, que me apoiou e sempre me incentivou a tentar mais uma vez, além de ser sempre prestativa ao fornecer as informações solicitadas.

Por fim, mas não menos importante, minha maior gratidão. À Deus, primeiramente, por me possibilitar o dom da existência.

Aos meus pais, minha inspiração de ser gente. Painho e mainha, me perdoem pelas ausências! Sei que, mesmo não entendendo minha correria, se orgulham da pessoa e profissional que eu me tornei.

Aos meus filhos, Kleiton Filho, Gustavo e Maria Eveline, meu sentido de viver. Tudo é por vocês e para vocês. A maior herança que eu posso deixar é o amor pela vida, a vontade de aprender e a coragem de enfrentar os desafios. Obrigada, por resistirem e compreenderem os momentos em que faltei. Eu amo vocês!

Ao meu esposo e maior incentivador, Kleiton. Você foi e é essencial em todas as minhas construções e realizações de sonhos, sonhos que são nossos. Para além daquele que me leva e me busca nos lugares, você é companheiro e vive o processo, me encoraja e me mostra que é possível. Obrigada, por viver cada momento e por ser a segurança que nossa família precisa. Te amo!

Aos meus irmãos, Elizangela, Rivelino e Geisiane, que estiveram presentes como apoio, boas vibrações e respeito pelo meu processo. São o suporte, o ombro amigo e a minha certeza de amor e de memórias preservadas. Amo vocês!

Aos amigos pelas mensagens de apoio, de incentivo. Por se importarem, minha gratidão!

Àquelas que sonham, lutam e realizam.
Àquelas que acordam cedo, se embelezam e vão à luta.
Àquelas que se doam, mas não esquecem de si.
Àquelas que amam e que se amam.
Àquelas que insistem em ser livres.
Àquelas que se movem no mundo, fazendo história, fazendo a própria história.
À Maria de quem eu floresci.
À Maria que floresceu de mim

O professor avaliado [...]. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor 'foi e é posto à prova' como quem 'fica de recuperação' em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, 'vai de castigo' para refletir sobre a sua prática, 'pensar no que fez' ou deveria fazer.

O professor aprendiz [...] eternamente treinável, num movimento de eterna 'obsolescência docente', isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer [...]. (Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Olinda Evangelista e Rosalba Maria Cardoso Garcia).

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha 1. História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), tem o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB (2017-2021) como objeto de estudo. Analisa as iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa, à formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores em sala de aula. Tais iniciativas se constituíram em estratégias centrais para a materialização da reconversão docente e da formação das “novas faces” dos professores nas redes públicas de ensino paraibanas. A pesquisa referencia-se no materialismo histórico-dialético, analisando as políticas educacionais implantadas no estado da Paraíba, no período de 2012 a 2021, com ênfase no Pacto Soma/PB e seu conjunto de iniciativas, considerando o contexto histórico-social de sua constituição. As seguintes categorias nortearam a investigação: a historicidade, a contradição e a totalidade. Para análise do Pacto recorreu-se às seguintes categorias de conteúdo: reconversão docente (Shiroma e Evangelista, 2003; 2008; 2015); avaliação externa (Freitas, 2005; 2007; Bonamino; Souza, 2012); formação continuada (Shiroma; Evangelista, 2008; 2015; Decker, 2015); responsabilização (Araújo, 2019; 2022; Afonso, 2009; Oliveira; Clementino, 2020); e prestação de contas (Afonso, 2009). O estudo apoiou-se em revisão bibliográfica sobre o tema proposto, com levantamento da produção acadêmica acerca das iniciativas de avaliação no Brasil e na Paraíba e da implementação dos processos de reconversão engendrados por elas. Teve como fonte principal de dados documentos legais e normativos do estado da Paraíba que criaram e instituíram o Pacto Soma/PB, selecionados por meio da coleta, revisão, organização e classificação. Com os documentos identificados e organizados em ordem cronológica, foi realizada a sintetização e análise dos dados, na busca por similaridades e contradições. A pesquisa revelou que o governo do estado da Paraíba vem atuando como educador ao disseminar o modelo da gestão gerencial nas redes municipais de ensino, contribuindo para a criação de uma ambiência favorável à inserção das políticas de avaliação externa em larga escala e de monitoramento dos resultados e do trabalho docente. Também, que as iniciativas do Pacto Soma/PB, estudadas nessa investigação, contribuíram para que processos de reconversão docente fossem implementados na educação municipal. Conclui-se que a proposta de articulação entre a avaliação externa e o monitoramento e entre avaliação, monitoramento e formação continuada dos professores estão imbricadas com vistas à constituição das “faces” de um professor desqualificado, reconvertido, avaliado, aprendiz e responsabilizado.

Palavras-chave: Pacto Soma/PB. Reconversão docente. Avaliação externa em larga escala. Formação continuada. Responsabilização. Prestação de contas.

ABSTRACT

The present dissertation, linked to Line 1: History, Politics, and Educational Management of the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGE/UFPG), has the Pact for Learning in Paraíba – Pacto Soma/PB (2017-2021) as its object of study. It analyzes the initiatives of Pacto Soma/PB related to external evaluation, continuous teacher training, and the monitoring of literacy teachers' performance in the classroom. These initiatives served as core strategies for the realization of teacher reconversion and the formation of the “new faces” of teachers in Paraíba’s public education networks. The research is based on historical-dialectical materialism, analyzing the educational policies implemented in the state of Paraíba from 2012 to 2021, with an emphasis on Pacto Soma/PB and its set of initiatives, considering the historical-social context of its formation. The following categories guided the investigation: historicity, contradiction, and totality. For the analysis of the Pact, the following content categories were used: teacher reconversion (Shiroma and Evangelista, 2003; 2008; 2015); external evaluation (Freitas, 2005; 2007; Bonamino; Souza, 2012); continuous training (Shiroma; Evangelista, 2008; 2015; Decker, 2015); accountability (Araújo, 2019; 2022; Afonso, 2009; Oliveira; Clementino, 2020); and transparency (Afonso, 2009). The study relied on a bibliographic review of the proposed theme, with a survey of academic production regarding evaluation initiatives in Brazil and Paraíba, as well as the implementation of reconversion processes engendered by them. The primary sources of data were legal and normative documents from the state of Paraíba that created and instituted Pacto Soma/PB, selected through collection, review, organization, and classification. With the identified documents organized in chronological order, data synthesis and analysis were carried out, seeking similarities and contradictions. The research revealed that the government of the state of Paraíba has been acting as an educator by disseminating the managerial model within municipal education networks, contributing to the creation of an environment conducive to the introduction of large-scale external evaluation policies, monitoring results, and teacher work. It also showed that the initiatives of Pacto Soma/PB, studied in this investigation, contributed to the implementation of teacher reconversion processes in municipal education. It is concluded that the proposed articulation between external evaluation and monitoring, as well as between evaluation, monitoring, and continuous teacher training, are interwoven with the aim of constituting the “faces” of a teacher who is dequalified, reconverted, evaluated, a learner, and accountable.

Keywords: Pacto Soma/PB. Teacher reconversion. Large-scale external evaluation. Continuous training. Accountability. Transparency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / Ensino fundamental anos iniciais (2017-2021)	70
Figura 2. <i>Print</i> de diagrama de representação da rede articuladora do Pacto Soma/PB	85
Figura 3 Infográfico da rede de articulação do Pacto Soma/PB	88
Figura 4: Cadernos de prática de letramentos no ciclo de alfabetização do Pacto Soma/PB	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro de teses e dissertações referentes à temática da reconversão docente, trabalho e formação dos professores e avaliação externa no Brasil e na Paraíba (2014-2022)	34
Quadro 2. Quadro de trabalhos referentes à temática da reconversão docente, trabalho e formação e avaliação externa no Brasil e na Paraíba (2005-2023)	36
Quadro 3. Documentos legais e normativos relativos ao Pacto Soma/PB (2011-2020)	39
Quadro 4. Revistas e cadernos de orientações do Pacto Soma/PB	40
Quadro 5. Itinerário de apropriação dos resultados em Língua Portuguesa - Pacto Soma/PB	101
Quadro 6. Itinerário de apropriação dos resultados em Matemática - Pacto Soma/PB.....	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Avaliando IDEPB	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEE	Conselho Estadual de Ensino
CME	Conselho Municipal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CESOMA	Comissão Executiva do SOMA
CF	Constituição Federal
DOE	Diário Oficial do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESq	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
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
NEALIM	Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIs	Organizações internacionais
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PMSEE/PB	Plano de Metas da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAGE	Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDS/PB	Pacto Pelo Desenvolvimento Social na Paraíba
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPSI	Programa Primeiros Saberes da Infância
PREAL	Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PRN	Partido da Reconstrução Nacional

PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PSO	Orientação de Serviço Público
PT	Partido dos Trabalhadores
SABER	Sistema de Gestão e Informação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sistema de Acompanhamento de Pessoal
SEE	Sistema Estadual de Ensino
SEECT/PB	Secretaria de Estado de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
SEGES	Secretaria de Gestão
Pacto Soma/PB	Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba
SME	Sistema Municipal de Ensino
TPE	Todos Pela Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Definições teórico-metodológicas da pesquisa.....	24
2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E (CONTRA) REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE.....	43
2.1 Neoliberalismo, (contra)reforma do Estado e da educação no Brasil.....	43
2.2 A reestruturação/reconversão docente no Brasil a partir dos anos 1990	54
2.3 As avaliações externas, o monitoramento da qualidade da educação e os impactos no trabalho e na formação dos professores	59
3 GERENCIALISMO NO SETOR EDUCACIONAL NO ESTADO DA PARAÍBA E O PACTO PELO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (2014).....	66
3.1 Panorama do cenário educacional paraibano: breve apresentação	66
3.2 Gerencialismo e políticas de avaliação externa em larga escala na educação paraibana (2012-2020).....	70
3.3 O Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba: regime de “colaboração” com os municípios paraibanos	80
4 PROPOSTAS DO PACTO SOMA/PB E PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE.....	84
4.1 Pacto pela Aprendizagem na Paraíba: organização e eixos estruturantes.....	84
4.1.1 Pacto Soma/PB: estrutura e organização.....	85
4.1.2 Pacto Soma/PB: eixos estruturantes	91
4.2 Pacto Soma/PB: iniciativas	93
4.3 Pacto Soma/PB e estratégias anunciadas para a reconversão docente.....	106
4.3.1 Reconversão docente nas iniciativas de avaliação externa no Pacto Soma/PB	107
4.3.2 Formação continuada e processos de reconversão docente no Pacto Soma/PB	110

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	132
ANEXO A: Matriz de referência em matemática para as os estudantes do ciclo de alfabetização	132
ANEXO B: Matriz de referência em língua portuguesa para as os estudantes do ciclo de alfabetização.....	133
ANEXO C: Formulário de registro 1 - Análise dos resultados da escola.....	134
ANEXO D: Formulário de registro 2 - Plano de intervenção pedagógica	139

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada à Linha “História, Política e Gestão Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), tem o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB como objeto de estudo, analisando suas iniciativas relativas à avaliação externa do desempenho de estudantes, à formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação docente nas turmas de alfabetização. O recorte do estudo refere-se ao período de 2017 a 2021, que corresponde ao ano de criação do Pacto Soma/PB, pelo Decreto n.º 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, e sua regulamentação pela Portaria n.º 1.267, de 21 de setembro de 2017, até sua substituição pelo Programa Integra Educação Paraíba (Integra/PB), lançado pelo Governo do Estado, por meio da Medida Provisória n.º 297, de 12 de abril de 2021.

O interesse pela temática a ser investigada nasceu de minha atuação como docente na rede municipal de ensino de Olivedos/PB, como professora do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando a preparação dos estudantes para os testes, vivenciando e sendo afetada por políticas de avaliação externa. Com o ingresso no Mestrado em Educação da UFCG, foram realizados estudos acerca das políticas de avaliação externa da educação básica e de *accountability* implantadas no país e nos estados do Nordeste, especialmente na Paraíba. Esses estudos foram realizados nos encontros do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), coordenado pela Professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, minha orientadora de mestrado.

As leituras realizadas nas disciplinas cursadas no Mestrado em Educação, no ano de 2022, bem como a participação nos eventos da área de política educacional, como os Seminários de Pesquisa da Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais, os seminários regionais e paraibanos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), contribuíram para a compreensão e o envolvimento com a temática.

A aproximação dessa temática despertou em mim uma visão crítica acerca dessas políticas, e, por consequência, o interesse em investigar as repercussões delas na escola, na gestão escolar, na formação e no trabalho dos professores e na própria compreensão do que é ser professor. Compreendi que, como professora da educação básica pública, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2011, tenho presenciado e participado de momentos de formação continuada marcados pelo estreitamento curricular

nas disciplinas avaliadas nos testes padronizados – Língua Portuguesa e Matemática –, e pela ênfase no treinamento dos alunos para esses testes, ou seja, na ênfase no medir, avaliar e informar, como aponta Freitas (2007), ao examinar a dimensão pedagógica da avaliação externa da educação básica no Brasil.

Em geral, esses momentos de formação continuada privilegiam a apresentação de técnicas prontas e dicas de ensino que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula, sobretudo, dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de corrigir os “défictis” apontados nos resultados dos testes padronizados. No entanto, esses testes não medem a qualidade do ensino e tampouco expressam a realidade de escolas, professores e alunos.

O Pacto Soma/PB é composto por um conjunto de seis iniciativas, que são: a implantação do Sistema SABER; formação e certificação de gestores; a formação de professores alfabetizadores; a distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; avaliação do desempenho de estudantes das redes públicas estaduais e municipais; e o monitoramento das ações de alfabetização e Letramento (Paraíba, 2018).

Nesta investigação, centramo-nos em três dessas iniciativas. Aquelas relativas ao uso dos resultados dos estudantes nas avaliações externas, à formação continuada de professores e ao monitoramento de sua atuação em salas de aula de alfabetização. O recorte dessas três iniciativas se fundamenta no entendimento de que elas implicam diretamente no trabalho dos professores e vêm se constituindo como estratégias centrais para a materialização da reconversão docente e da constituição das “novas faces” dos professores (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 20) nas redes públicas de ensino paraibanas.

As faces do professor, segundo Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017), forjadas no interior de disputas imperialistas e da hegemonia neoliberal, após os anos de 1990, visam à promoção da reconversão docente. As autoras apontaram a existência de dez “faces da tragédia docente”, que dizem respeito à situação do professor da educação básica pública, à sua formação, ao seu trabalho e sua atuação política. Ao longo do presente estudo, destaco algumas dessas faces para explicar como os processos de reconversão docente promovidos pelo Pacto Soma /PB, com suas implicações no trabalho dos professores, alteraram a concepção de docente.

O **objeto de estudo** da presente investigação vincula-se às iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa e ao monitoramento dos resultados, formação continuada e monitoramento da atuação do professor em sala de aula, considerando suas

articulações e suas implicações sobre o trabalho dos professores. Tais iniciativas se constituem como estratégias centrais com vistas à materialização de processos de reconversão docente, visada pela constituição das “novas faces” dos professores nas redes públicas de ensino paraibanas.

O **problema** que norteou a pesquisa consistiu em: como as iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa, à formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores em sala de aula se constituíram como estratégias centrais para a materialização de processos de reconversão docente? Tendo como referência o problema central da investigação, foram formuladas as seguintes **problematizações**:

- O que é o Pacto Soma/PB, organização, pressupostos, objetivos, orientações e iniciativas que o constitui?

- Como se configuram as iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa dos estudantes, formação continuada de professores e ao monitoramento e suas demandas para a atuação docente?

- Como estão articuladas, no Pacto Soma/PB, as iniciativas de avaliação externa, de formação continuada e de monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores, que operam na reconversão docente?

Considerando o exposto, a pesquisa definiu como **objetivo geral** analisar como as iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa, à formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores em sala de aula se constituíram como estratégias centrais para a materialização de processos de reconversão docente, no período de 2017 a 2021.

Tendo como referência o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- analisar o Pacto Soma/PB, contexto de sua origem, princípios norteadores, objetivos e as medidas que o constituem;

- examinar como se configuram as iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa dos estudantes, formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores e suas demandas para a atuação docente;

- analisar as articulações entre as iniciativas de avaliação externa, de formação continuada e de monitoramento das ações de alfabetização e letramento com vistas à implantação de processos de reconversão docente.

A pesquisa parte do pressuposto de que as iniciativas do Pacto Soma/PB, destacadas no presente estudo, intentam processos de reconversão docente com vistas à adequação desses profissionais às novas exigências da docência, em um contexto marcado por demandas de requalificação docente impulsionadas pelo gerencialismo. Este, por sua vez, é orientado pela gestão por resultados e pelos processos crescentes de privatização da educação básica no país, marcados, entre outros aspectos, pela crescente atuação de institutos e fundações privados.

De acordo com Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017, p. 23), a reconversão docente visa à

[...] produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um **professor reconvertido** que possa fazer frente à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Devemos reconhecer, ademais, que o projeto para a escola pública, hoje globalizado, deriva de um projeto educativo da *worldclass education* lastreado em uma concepção de mundo burguesa.

Para a efetivação dos processos de reconversão do professor, foi necessário ‘desqualificá-lo’ por meio de discursos nocivos, aliados a um extenso sistema avaliativo. Assim, a reconversão docente “[...] foi impulsionada por discursos e práticas que, na virada do milênio, tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 23).

Nesse sentido, um **professor desqualificado**, com pouca ou nenhuma habilidade e competência para atuar, diante dos avanços tecnológicos, ou seja,

[...] tendo sido degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos 20 anos, atribui-se a ele individualmente a tarefa de pôr-se no caminho da superação de suas faltas. Paradoxalmente, o professor é o veneno e o remédio das mazelas do país. Portador de tamanha responsabilidade, torna-se objeto de avaliação e monitoramento. (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 24).

Oliveira (2014) entende a reconversão docente como uma categoria do empresariado que, incorporada à educação, realça a intencionalidade burguesa nas mudanças sobre o trabalho dos professores, que visam explicitamente a “modelagem” de um trabalhador flexível na ótica capitalista (Oliveira, 2014, p. 18). Tal orientação tem, no tripé “avaliação externa, formação continuada e monitoramento”, ferramentas centrais

para a constituição de mudanças profundas na concepção do professor e de sua atuação, alcançando, inclusive, sua identidade profissional (Oliveira, 2004).

A cultura de avaliação externa e do monitoramento dos resultados, que emerge no Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, engloba exames¹ que acompanham o aluno por toda trajetória escolar e que, indiretamente, avaliam o desempenho dos docentes e das instituições educacionais. Shiroma e Evangelista (2015) destacam a dimensão política das avaliações externas e do uso de seus resultados como ferramentas de gestão, tendo em vista oferecer elementos para a compreensão das “placas” que foram “[...] intencionalmente trocadas nas encruzilhadas para confundir os que caminham para a docência” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 317).

Os resultados das avaliações externas repercutem em vários níveis do setor educacional, “sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 317). Também requerem exigências quanto à qualidade da educação e cobranças em relação às escolas e, sobretudo, aos professores, que são chamados a responder pelos resultados da aprendizagem dos alunos nas avaliações externas.

Essa chamada pela “qualidade da educação” é vista por Shiroma e Evangelista (2015) como um bordão que tem o propósito de subordinar a educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico. Nesse contexto, o discurso das organizações internacionais é o de que a educação do século XXI salvaria a humanidade das crises, riscos e incertezas.

A qualidade da escola, produzida historicamente nos marcos da reestruturação produtiva, busca agora

[...] reverter a formação e o trabalho dos professores e a função social da escola para que se adequem às novas bases materiais no que tange à produção de novas competências técnicas, atitudinais e consciências domesticadas que enxerguem a selva tecnológica, mas não o “labirinto do capital. (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 324).

Silva (2009), ao analisar como o conceito de qualidade está atrelado à educação

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Prova Brasil, seguido do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) são alguns dos exames e testes padronizados. Para um melhor entendimento acerca desses exames, ver Freitas (2007) e Bonamino e Sousa (2012), entre outros.

escolar, aponta que, no movimento de reformas da década de 1990, ocorreu uma transposição direta do conceito de qualidade própria do mercado para o campo dos direitos sociais e da educação pública. Também menciona o uso de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade da educação escolar, materializada no Saeb, criado para mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental (2º e 5º anos) e médio (3ª série) por meio dos testes padronizados.

Silva (2009) também assinala que, em consonância com o projeto neoliberal, organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de redefinição do currículo, de políticas de formação continuada, de financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Desse modo, para a autora,

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas. (Silva, 2009, p. 220).

Em oposição a essa concepção, Silva (2009) aponta que a qualidade da educação é constituída por fatores externos e internos à escola, como renda familiar; trabalho infantil; escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; boa formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; entre outros aspectos que referenciam a qualidade da educação escolar.

Freitas (2005) explica que o complexo da “medida-avaliação-informação” permite, aos governos, regular sistematicamente a “evolução do ensino” de acordo com o que se entende de qualidade da educação, admitindo a indução dos governos subnacionais a introduzirem o monitoramento em suas políticas educacionais. Esse monitoramento dá-se por meio de instrumentos, entre os quais destacam-se a avaliação externa em larga escala, os indicadores de rendimento e os índices. Como aponta a autora, as iniciativas do Pacto Soma/PB, investigadas na presente pesquisa, implantaram na educação pública do Estado da Paraíba a lógica de regulação.

A reestruturação da organização e gestão do sistema educacional, a partir dos anos

1990, trouxe mudanças no caráter regulador do Estado com a crescente importância das redes de informação e avaliação, facilitando e fortalecendo a capacidade de gestão nos diferentes níveis do sistema. Nesse momento, o estado avaliador emerge em um contexto em que a avaliação externa ganhava centralidade nas políticas implementadas e nas relações de âmbito internacional, nacional e local, “pelo rearranjo institucional e administrativo estratégico para que o projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira lograsse ser hegemônica no País” (Freitas, D., 2007, p. 148).

Nessa perspectiva, como destaca Silva (2002, p. 21), “embora o neoliberalismo proponha atuação mínima do Estado no que diz respeito à liberdade de mercado e aos direitos sociais, este deve manter uma função central de regulação social”. A introdução das iniciativas de avaliação externa nas políticas educacionais se firma como uma das vias de regulação do Estado, de modo que designa a atuação estatal no controle dos setores da vida social – em nosso caso, a educação básica – sustentadas pelo próprio Estado, “sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo a saídas estratégicas para deslocar o seu papel histórico de provedor para o de indutor e articulador das políticas sociais” (Oliveira; Duarte, 2005, p. 8).

No âmbito nacional, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a avaliação externa passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação de estados e municípios, evidenciando profundas modificações no sistema educacional brasileiro. Melo (2022) identificou que, no ano de 2022, apenas Roraima, Santa Catarina e Sergipe não possuíam sistemas próprios de avaliação. A autora destaca, ainda, a centralidade e a influência do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed²), centro de pesquisa pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsável por, pelo menos, 17 dos sistemas de avaliação dos estados brasileiros.

No estado da Paraíba, o processo de implantação da avaliação externa foi iniciado em 2012, no primeiro mandato do governo de Ricardo Coutinho do Partido Socialista Brasileiro (PSB), com a criação do sistema próprio de avaliação externa, denominado de

² O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora, “é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *softwares* para a gestão de escolas públicas [...] com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O Caed oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro” (Caed, s. d.). No ano de 2013, era responsável pela realização dos sistemas de avaliação de 18 estados da federação.

Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba - Avaliando IDEPB.

O Avaliando IDEPB, de acordo com a Portaria n.º 368, de 14 de julho de 2015, que o instituiu, foi criado com os seguintes objetivos:

promover a modernização da gestão pública da educação do Estado da Paraíba, e de melhorar os indicadores educacionais e sociais; garantir a eficiência e eficácia dos indicadores educacionais e sociais na gestão do processo ensino e aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação paraibana, e adequados controles sociais de seus resultados, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB [...]. (Paraíba, 2015b, p. 15).

O sistema estadual de avaliação da Paraíba foi reafirmado no Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 e no Plano de Metas da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba para o quadriênio 2015-2018. Essas medidas, instituídas no governo de Ricardo Coutinho (PSB), foram mantidas e fortalecidas no governo do seu sucessor, o governador João Azevedo³ (PSB) (2019-2022) e em seu segundo mandato, iniciado em 2023, que vem aprofundando a implantação dos princípios gerenciais no setor educacional paraibano estadual e municipal.

Dentre as iniciativas criadas no governo de Ricardo Coutinho (PSD), destaca-se o lançamento do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (Pacto Soma/PB), no final de 2016, com o objetivo anunciado de “ampliar o sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram” ao Pacto (Paraíba, 2016, p. 10).

O Pacto Soma/PB integra as ações do Pacto Pelo Desenvolvimento Social na Paraíba (PPDS/PB), instituído em 2014, pelo Decreto. n.º. 34.827, de 17 de março de 2014, que afirma ter por objetivo “melhorar a vida dos paraibanos, concretizado por meio de transferência voluntária de recursos, cessão e doação de bens aos municípios paraibanos e a execução de contrapartidas solidárias” (Paraíba, 2014). O PPDS/PB é coordenado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento e Articulação Municipal (SEDAM) e congrega ações voltadas para os âmbitos da administração, da educação e da saúde, com o oferecimento de “contrapartidas solidárias”.

Uma das “contrapartidas solidárias” constante no PPDS/PB consiste no Pacto Soma/PB, que se apresenta como um pacto colaborativo, composto por um conjunto de seis iniciativas, que são expostas adiante. Tais iniciativas, estão imbricadas e diretamente

³ O governador João Azevedo foi reeleito, em segundo turno, para o mandato de 2023 a 2026.

vinculadas ao fortalecimento das iniciativas de avaliação externa e de monitoramento de indicadores de qualidade da educação, o que revela a ascensão, no estado da Paraíba, do propósito do “medir”, “avaliar” e “informar”, conforme mencionado por Freitas (2007). O pacto, celebrado entre o governo do estado e as prefeituras municipais, permite ao estado, além da regulação da educação estadual, a implantação de formas de regulação da educação ofertada pelas redes municipais, como alvo central da política implementada.

Apresentado como um “pacto colaborativo” entre o ente estado e os municípios paraibanos, a adesão ao Pacto Soma/PB foi realizada pela constituição de parcerias formalizadas por meio da assinatura do Termo de Compromisso. Em troca, os municípios que aderiram foram beneficiados com o “apoio técnico e financeiro” do estado e a concessão de equipamentos pedagógicos e ônibus escolares, o que, segundo Silva *et al* (2019b), se constituiu como um mecanismo de indução do governo do estado à pactuação.

De acordo com o decreto de criação, um dos eixos que fundamentam o Pacto Soma/PB é o princípio constitucional do regime de colaboração entre entes federados, que estabelece que “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e que deverão ser definidas “formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1988, art. 211). Na Constituição Federal de 1988, o regime de colaboração consiste em “paridade, simetria, entre os três entes federados, Estados, Municípios e União” (Werle, 2011, p. 773).

Com relação ao regime de colaboração, Terto e Castro (2017) apontam, que no âmbito da organização da educação nacional, não só a Constituição Federal de 1988, mas, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece incumbências para cada ente federado, visando ao desenvolvimento da educação básica, ou seja, “estabelece que as relações intergovernamentais estejam fundadas na interdependência entre os entes federados” (p. 229). Na política do Pacto Soma/PB, as iniciativas se constituíram como estratégias para a materialização de processos de reconversão docente e para a constituição das “novas faces” dos professores.

1.1 Definições teórico-metodológicas da pesquisa

Para compreender o tema proposto – os processos de reconversão docente nas

iniciativas instituídas no âmbito do Pacto Soma/PB –, nas análises considerei o contexto sócio-histórico da constituição do Pacto, tendo em vista o percurso histórico da implantação das políticas gerenciais e de avaliação externa da educação. Com isso, busquei possibilitar a compreensão dos determinantes dessas políticas e das mudanças ocorridas, bem como do contexto e das propostas que orientaram sua proposição no estado da Paraíba.

Com base no exposto, a pesquisa se referencia no materialismo histórico-dialético. De acordo com Cury (1985, p. 13), na visão do materialismo histórico,

[...] a dialética do homem e de seu contexto histórico-social implica conceber os dois termos da contradição, indivíduo-sociedade, rejeitando tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. [...] A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social.

Desse modo, as políticas educacionais implantadas no estado da Paraíba, com ênfase no Pacto Soma/PB e seu conjunto de iniciativas, foram analisadas considerando o contexto histórico-social de sua constituição, como um fenômeno que integra uma totalidade histórica marcada por contradições, totalidade esta que é determinada e, ao mesmo tempo exerce determinações.

Entendo que, situar o objeto historicamente no contexto político paraibano e nacional, tendo em vista o percurso histórico da implantação dos processos de reforma do Estado e da educação, do gerencialismo e das políticas de avaliação externa da educação, seja de suma importância. Assim, emergem as categorias da análise dialética, quais sejam, a historicidade, a contradição e totalidade. O objeto foi estudado não em si, como um todo completo, mas como resultado de determinações históricas, documentos que foram produzidos em determinados contextos e são constituídos de interesses de “quando, como, por quem e por que foram produzidos” (Cury, 1985, p. 25).

A contradição é, em si, a “base de uma metodologia dialética” (Cury, 1985, p. 27), pois esse movimento conceitual mais amplo reflete o movimento mais originário do real. Diante disso, torna-se essencial analisar as contradições presentes no Pacto Soma/PB, para compreender, entre outros, o distanciamento existente entre os pressupostos e objetivos proclamados para a escola e a formação docente e as diretrizes e mecanismos instituídos para sua viabilização, por meio da criação de mecanismos de avaliação externa, controle e fiscalização da escola e da ação do professor. Além do exame das

iniciativas elencadas em relação à negação e/ou afirmação da autonomia do professor e da escola, como proposto no artigos 14 e 15 da LDBEN/1996. Desse modo, busquei alcançar a compreensão de professor demandada pelo Pacto Soma/PB e do trabalho a ser realizado por esse profissional.

Ter a contradição como categoria de análise para a pesquisa, permite, por exemplo, que o estudo dos documentos do Pacto Soma/PB e dos demais dados coletados, referentes à política educacional, em curso, na Paraíba, revele oposições e incoerências entre o que está posto nas políticas e diretrizes e as medidas praticadas pelo governo do estado e pelos municípios paraibanos.

Entendendo o Pacto Soma/PB como parte de uma política mais ampla, recorreremos à categoria da totalidade, uma vez que a análise não pode permanecer na exterioridade, como também de que o fenômeno não se esgota em si. Cury (1985, p. 35) apresenta essa dimensão do todo como parte de uma totalidade.

A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização, a partir das relações de produção e de suas contradições.

Tendo em vista as mudanças sociais e políticas ao longo dos anos, uma última categoria, é da historicidade, devendo considerar todo o contexto histórico da avaliação externa em larga escala da educação básica, desde a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo governo federal e as implicações para a escola e para o trabalho docente.

Para analisar o Pacto Soma/PB, foram definidas para a pesquisa as seguintes categorias de conteúdo: reconversão docente, que é central nessa investigação; trabalho docente, implicado diretamente; os conceitos de avaliação externa e formação continuada, como as estratégias utilizadas para que os processos de reconversão se materializem na política educacional paraibana; e a responsabilização e a prestação de contas, como dimensões do monitoramento.

A categoria **reconversão docente**, conceito desenvolvido, entre outros, por Shiroma, Evangelista (2003; 2008; 2015) e Oliveira (2014), é entendida aqui como aspecto do processo de reconversão laboral iniciado nos anos de 1980 e 1990, como parte da reestruturação produtiva, da abertura de mercados e da reforma do Estado, “quando a adoção de políticas neoliberais e processos de modernização conservadora deram maior

visibilidade às mudanças nas relações capitalistas de produção” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 22).

Na política do Pacto Soma/PB, as iniciativas têm contribuído para que os processos de reconversão sejam implementados na educação municipal paraibana. A proposta de “articulação entre a avaliação e o monitoramento; a formação de professores e o monitoramento; e entre avaliação, monitoramento e formação continuada dos professores” (Burgos, 2020, p. 1096), proposta pelo Caed/UFJF, comprova que, estas, estão direcionando uma à outra, com vistas a constituir as “faces” de professor, tais quais sejam, o professor desqualificado, o professor reconvertido, o professor avaliado, o professor aprendiz e o professor responsabilizado.

Shiroma e Evangelista (2015) propõem que a reconversão docente é parte desse projeto, que visa à adequação da formação docente às demandas do capital e às rápidas transformações da sociedade contemporânea, na busca por superar o professor tradicional, tido como atrasado, para qualificá-lo, visando a sua adequação à lógica capitalista (Shiroma; Evangelista, 2015).

Desse modo, a categoria **trabalho docente** é indispensável na presente pesquisa. Para tratar do trabalho docente, é necessário discutir o conceito de trabalho, aqui compreendido na perspectiva de Marx, como atividade vital que compreende o veículo de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, “que transforma e se transforma no âmago das relações sociais e econômicas na sociedade capitalista” (Marx, 1996, p. 218).

Partindo dessa definição, é possível considerar que o trabalho é detentor de um caráter educativo. Oliveira (2004) explica que educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.

Se “o trabalho é uma atividade orientada a um fim”, a partir dessa visão, percebe-se na atividade docente um fim, que é ensinar e educar, uma vez que por meio do ensino, é possível socializar as novas gerações no campo dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade. “Neste enquadramento, o trabalho do professor é extremamente importante para a sociedade” (Vieira, 2019, p. 118).

Vieira (2019, p. 138) afirma que a escola é um local de trabalho e, assim sendo, as mutações do trabalho penetraram e reconfiguraram o trabalho docente, mesmo que diferente de como ocorreu nas fábricas, mas com foco nas especificidades que caracterizam o trabalho do professor.

Duarte (2006), também ressalta o trabalho docente como uma atividade essencial a sociedade capitalista, “recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero etc.”, podendo ser analisada como qualquer outro trabalho humano, cabendo a análise de como essas atividades são realizadas nos próprios locais de trabalho (p. 241). Isso significa dizer, que a categoria “trabalho docente” envolve “tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade”, quanto as condições de sua realização no contexto escolar. “Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe” (Duarte, 2010, p. 105).

Com relação às condições de trabalho docente, Oliveira (2010) explica, que elas não se restringem às condições do local de trabalho ou à realização do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, envolve, também, às relações de emprego. A autora aponta, inclusive, algumas distinções entre essas condições, quando sobre a primeira, é relativa às relações, que dizem respeito ao processo de trabalho (nesse caso, as pressões e constrangimentos no ambiente físico e organizacional), e a segunda, às formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (relações empregado/empregador).

Nesse sentido, as condições de trabalho docente se referem à multiplicidade dos elementos que envolvem a organização do processo de trabalho nas escolas. Então, para entender as condições de trabalho docente, como elas são na atualidade, é necessário contextualizá-las no tempo e espaço em que as atividades dos professores são desenvolvidas, pois em cada momento temos condições de trabalho com aspectos qualitativamente novos, como é o caso atual.

Sendo assim, o entendimento da categoria trabalho docente se desdobra pela análise e reflexão da dimensão dessas relações e de como elas implicam em intensificação do trabalho.

Sobre intensificação do trabalho, Duarte (2010) explica que este conceito, deriva do processo de trabalho, uma vez que se refere ao ato de trabalhar. Refere-se tanto ao trabalhador individualizado quanto ao coletivo do trabalhador, quando desses é exigido mais esforço, seja, “físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade)”.

Oliveira (2006) apresenta três dimensões em que a intensificação do trabalho docente se manifesta. A primeira, diz respeito a jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias “sutis”, em que os docentes assumem novas funções e responsabilidades, para

atender novas demandas, identificadas, pela autora, na “pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações formativas”, entre outras, que forcem os docentes a dominar novos saberes, novas competências para o exercício da sua função.

A segunda, se refere à dupla jornada dos docentes, que precisam assumir mais de um emprego. Os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma função como docentes, em diferentes ambientes públicos e/ou privados, para a complementação de sua renda, tendo em vista a baixa remuneração do magistério. A terceira, é aquela decorrente do aumento, das “dobras” de carga horária, na mesma escola em que o profissional atua, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, “as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa” (Oliveira, 2006, p. 214-215).

A categoria **avaliação externa** é a fundamentada por Freitas (2005, 2007), Bonamino e Sousa (2012), Shiroma e Evangelista (2015), Machado e Alavarse (2014). Segundo Freitas (2007, p.5). Ela “a avaliação em larga escala emerge, se firma e opera como ação educativa estatal na regulação da educação básica no período de 1988 a 2002”, período em que a avaliação educacional ganha larga visibilidade social no Brasil. Segundo a autora, “a avaliação em larga escala evoluiu de uma questão de interesse para uma prática consolidada no/do governo na educação básica no Brasil” (Freitas, 2007 p. 5).

O período analisado pela autora corresponde ao período de criação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, lei na qual, a lógica da criação do Sistema Nacional de Avaliação é fortemente destacada, colocando a avaliação como estratégia necessária para pôr em prática o monitoramento da qualidade da educação em todos os níveis e etapas da educação nacional.

Machado e Alavarse (2014), em estudo que evidencia o “fortalecimento das iniciativas de avaliações externas como diretriz da política educacional para a melhoria da qualidade da educação das escolas”, apontam dois traços recorrentes nas políticas educacionais da maioria dos países emergentes, após a Conferência de Jomtien, em 1990. O primeiro, refere-se à noção de que “a educação escolar é condição indispensável para o desenvolvimento econômico”, desses países. O segundo, é a preocupação com a qualidade, “que majoritariamente vai sendo associada a desempenho em provas padronizadas”, por pressão dos organismos internacionais e agências de fomento, ainda que não se tenha estabelecido uma definição de “qualidade da educação escolar” (Machado; Alavarse, 2014, p 413-414).

No Brasil, essas iniciativas de avaliação ganharam força com a criação e instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990, e foram se materializando, com as reestruturações ocorridas nos anos seguintes, que propuseram “critérios de inclusão/exclusão de alunos, adequação de matriz curricular, precisão dos instrumentos avaliativos, dentre outros, que impulsionaram diversas revisões no escopo do sistema. Os autores ressaltam que, nesse contexto, a escola pública é mais evidenciada, com a exposição “dos resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas”, entendidos, nesse sentido, como melhoria da qualidade do ensino (Machado; Alavarse, 2014, p. 414).

Enquanto no cenário nacional, o Ministério da Educação (MEC) desenvolvia as primeiras iniciativas de avaliação da educação básica, nesse caso, ainda, de base amostral, Bonamino e Souza (2012) apontam que os estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Nesse momento, vários estados passaram a adotar seus próprios sistemas de avaliação, com experiências pioneiras de avaliação externa estaduais na década de 1990, como ocorreu com Ceará (1992), Minas Gerais (1992), Paraná (1995) e São Paulo (1996). Segundo Perboni (2016), estas políticas de avaliação da educação básica, até 2016, já existiam em 21 dos 27 estados da federação. O autor explica, que mais da metade desses estados, implementaram suas iniciativas de avaliação externa, na primeira década do século XXI, sobretudo, após o ano de 2005.

No estado da Paraíba, o conjunto das iniciativas que compõem o Pacto Soma/PB, sucedendo o Avaliando IDEPB, desvela a importância que a avaliação externa vem ganhando na educação estadual. Tais medidas estão ancoradas na avaliação externa e no monitoramento dos resultados da educação básica em consonância com os princípios de valorização do mérito individual e na responsabilização dos professores, gestores e escolas adotadas, pelo governo do estado, na rede estadual de ensino. O Pacto Soma/PB propõe, também, de acordo com Silva *et. al.* (2019a), o fortalecimento da atuação do Governo do Estado junto às redes municipais de ensino, realizando um pacto entre municípios e governo estadual, com a oferta de apoio técnico e financeiro, por meio, entre outros, do monitoramento dos resultados dos alunos nas avaliações e das “ações educacionais”.

A expressão “ações educacionais” é utilizada, na proposta do Pacto Soma/PB, para designar as atividades do professor em sala de aula. Nesse sentido, o Pacto, por meio da realização de um projeto de formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização e da aplicação de intervenções didáticas, construídas pelo Caed/UFJF após

a análise das avaliações formativas feitas pelos estudantes, visa “fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada” (Faria *et. al.* 2017, p. 6).

Shiroma e Evangelista (2015) apresentam alguns aspectos interessantes sobre o impacto das avaliações externas em larga escala sobre o trabalho docente. De acordo com as autoras,

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração. A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista inibir sua organização sindical. Dessa forma, a comparação de resultados é adotada como ardilosa ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 328-329).

Desse modo, a avaliação externa funciona como uma estratégia da gestão da educação e do controle do trabalho dos professores, constituindo o processo de reconversão docente, que envolvem medidas como a formação inicial, a formação continuada, além de impelir profundas mudanças no interior das escolas e na atuação dos professores que, espremidos pela necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos, desenvolvem uma subjetividade branda, ficando suscetível ao discurso da reconversão (Shiroma; Evangelista, 2015).

A **formação continuada**, sob a responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba, promove os momentos formativos para os gestores e coordenadores, técnicos do Pacto Soma/PB nos municípios, onde são apresentadas as intervenções didáticas construídas, em parceria com o Caed/UFJF, e replicadas, por estes, aos professores alfabetizadores. A formação continuada, nesse caso, não passa da tentativa de depauperar a formação intelectual dos professores e direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação, sob o discurso de preparar para a sociedade do conhecimento, através de competências e habilidades (Shiroma; Evangelista, 2015).

Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) destacam que uma das faces do professor, nesse processo de reconversão, é a de “**professor aprendiz**”. Nessa configuração, o professor, ante a política educacional, em curso, “tem que saber fazer o

aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 26).

Decker (2015, p. 143) concluiu, baseado em documentos do BM, que:

[...] as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável [...] (inserido) num movimento de eterna ‘obsolescência docente’, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o ‘tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo’.

Nessa noção de que o professor aprende enquanto ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar e reduzindo seu trabalho à mediação e mobilização de um conhecimento pronto, tácito e à resolução de problemas imediatos, o professor fica reduzido a um mero tarefeiro, facilitador da aprendizagem do aluno, com foco no treinamento e adestramento dos estudantes, o que, na visão do BM, não se aprende na formação inicial.

Os conceitos de **responsabilização** e **prestação de contas** são vistos, neste estudo, como dimensões importantes da política do Pacto Soma/PB, com relação à atuação dos professores alfabetizadores em sala de aula.

Ambas são entendidas por Afonso (2014) como consequências da avaliação externa, que vão sendo impostas e adotadas, por uma grande parte dos países capitalistas, em nome de uma democraticidade e da transparência.

Afonso (2009) conceitua os termos prestação de contas e responsabilização como pilares da *accountability*, juntamente a avaliação. O autor explica-os como dimensões autônomas, porém, fortemente articuladas, em que a avaliação é uma dimensão essencial para o desenvolvimento das demais. O conceito vem ganhando centralidade nas políticas educacionais, e, associado a mecanismos e formas de avaliação em escala mundial, representaria apenas um primeiro estágio do Estado-avaliador.

O autor explica, que estes, estando articulados, ocorrem da seguinte forma:

a avaliação pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*); pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação *ex-post*); ou pode, ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios

elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (Afonso, 2009, p. 59-60).

O pilar da responsabilização, além de impor sanções e imputar responsabilidades, envolve outras questões, como:

a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (Afonso, 2009, p. 59).

A responsabilização configura-se como uma das estratégias, fundamentais na produção de consensos, para a reconversão docente, ainda que, “inconsciente da parte dos docentes, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados ‘pobres’ que o Banco Mundial pretende combater, literalmente” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 33).

O pilar da prestação de contas possui duas dimensões, a informação e a justificação, ou seja, é necessário um retorno do que foi solicitado ou esperado, um dever em demonstrar. Isso se argumenta em defesa da transparência e do acesso à informação por direito, podendo conter, ainda, uma dimensão impositiva, coercitiva ou sancionatória, integrada ao pilar da responsabilização (Afonso, 2009, p. 59).

Para o desenvolvimento da investigação foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema proposto. Esse levantamento foi feito obedecendo o recorte temporal de 2014 a 2022, tendo como referência a produção acadêmica acerca das políticas de avaliação externa da educação básica e de iniciativas de avaliação no Brasil e na Paraíba, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), seguido de busca nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação, especialmente, do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UFCG, e de programas que possuem pesquisas sobre a avaliação externa e suas implicações no trabalho docente, assim como a política educacional no estado da Paraíba.

Foram selecionadas, entre outras, oito teses e cinco dissertações (Quadro 1) que tratam de temáticas aproximadas ao objeto em estudo. A leitura das teses apontou discussões situadas no campo das políticas educativas, incluindo as políticas de avaliação externa e em larga escala e suas implicações no trabalho e formação docente, as

reconfigurações e reestruturação no trabalho dos professores. As dissertações localizadas tratam das políticas de avaliação externa e de bonificação na educação básica, principalmente no caso dos estados da região Nordeste e no estado da Paraíba.

Quadro 1 - Quadro de teses e dissertações referentes à temática do trabalho e formação dos professores e avaliação externa

Título	Tipo	Autor	Ano	Programa de pós-graduação/IES
1. Trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais	Tese	Lorene Figueiredo De Oliveira	2014	Formação Humana/ UERJ
2. Sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba: um estudo multicaso	Dissertação	Teodulino M. Rosendo	2015	Métodos e Gestão em Avaliação/UFSC
3. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)	Dissertação	Aline I. Decker	2015	Educação/UFSC
4. Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	Tese	Fábio Perboni	2016	Educação /UNESP
5. Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins do monitoramento da qualidade da educação	Tese	Abelardo Bento Araújo	2016	Educação/USP
6. Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann	Dissertação	Mônica M. Oliveira	2018	Educação/UFMG
7. Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018)	Tese	Silmara Cássia B. Mélo	2019	Educação/UFPB
8. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): concepções estruturantes	Dissertação	Inácia Roselli de Queiroz Farias	2019	Educação/UFMG
9. A política de bonificação /premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba	Tese	Laurecy D. Santos	2019	Educação/UFPE
10. Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e <i>accountability</i> na educação básica: estados da Região Nordeste em foco	Tese	Maria Angela A. Oliveira	2019	Educação/ UFPE
11. As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle,	Tese	Renato G. Vieira	2019	Sociologia/UFG

intensificação e precarização do professor				
12. Desdobramentos do sistema de avaliação municipal da aprendizagem (sama) no trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB (2015-2019)	Dissertação	Renally V. da Costa	2020	Educação/UFCG
13. Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de accountability na rede estadual de ensino da Paraíba (2012-2018)	Dissertação	Jonas da S. Rodrigues	2021	Educação/UFCG
14. Atuação de política curricular para o ensino fundamental anos iniciais em escola da rede estadual de ensino da Paraíba	Tese	Miriam E. dos S. Freire	2021	Educação/UFPB
15. Sistemas estaduais de avaliação da educação: sentidos e significados da <i>accountability</i> educacional	Tese	Danila Viera de Melo	2022	Educação/UFPE

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à discussão dos processos de reconversão docente, da avaliação externa, formação e atuação dos professores, avaliação externa e monitoramento, a pesquisa identificou alguns autores que têm contribuído para a análise das iniciativas contidas no Pacto Soma/PB. Nessa busca, que mapeou o período de 2014 a 2022, foram utilizados os seguintes descritores: as políticas de avaliação externa, o monitoramento e o trabalho docente.

Com relação a pesquisas sobre a política educacional paraibana, alguns trabalhos analisam o Pacto Soma/PB somente pelo viés da avaliação, a exemplo de Rosendo (2015), Perboni (2016), Oliveira (2019) e Melo (2022), que apresentam um panorama das avaliações externas em larga escala no caso dos estados do Nordeste brasileiro, de Santos (2019) e Rodrigues (2021) que tratam das políticas de *accountability* na rede estadual de ensino da Paraíba com foco para a premiação e bonificação, e de Freire (2021), que discute o Pacto Soma/PB como uma política curricular e sua atuação por meio das atuantes no ambiente escolar.

No tocante ao trabalho docente, a revisão bibliográfica permitiu a aproximação com as reconfigurações por meio da avaliação, regulação e controle do trabalho dos professores com os estudos de Araújo (2016), que apresenta as contradições entre meios e fins do monitoramento da qualidade da educação e de Vieira (2019) com a reestruturação do trabalho docente desde o século XXI, pós-reestruturação produtiva e reformas neoliberais, que trouxeram um aumento da intensificação, do controle e da

precarização do trabalho docente no Brasil.

Os trabalhos listados no Quadro 1 nos dão a dimensão de que ainda existem poucas teses ou dissertações nos bancos e repositórios pesquisados que tratam da reconversão docente, apesar deste não ser um conceito novo. Destaco, a esse respeito, a tese de Oliveira (2014), que já observava no movimento das reformas administrativas o fenômeno da reconversão docente na modelagem do trabalhador flexível na educação, como parte dos processos de precarização do trabalho docente proletarização dos professores. Também há destaque ao exposto por Rodrigues (2021), que explica que a naturalização dos prêmios pelos professores demonstra um novo modelo de professor e de escola, através de um amplo processo de incorporação de noções como produtividade, competência, eficiência e competitividade, o chamado processo de reconversão.

A revisão bibliográfica, que é parte importante da pesquisa, já que permite o acesso ao universo de produções científicas sobre o objeto em estudo, contemplou a busca direta de artigos na base de periódicos do *Scielo*⁴ e *Redalyc*⁵. Também, foram buscados trabalhos sobre a temática em estudo, preferencialmente dentro do recorte temporal selecionado e tendo como descritores as palavras-chave encontradas nas teses e dissertações: as políticas de avaliação externa, o monitoramento e o trabalho docente.

No levantamento de artigos na base de periódicos foram selecionados, dentre outros, 28 trabalhos (Quadro 2): 14 deles trazendo as discussões sobre as reestruturações do trabalho docente e a formação de professores; sete sobre a avaliação em larga escala, regulação e o monitoramento da qualidade; e sete a respeito do processo de reconversão docente.

Quadro 2 - Quadro de artigos e capítulos de livros, referentes à temática da reconversão docente, trabalho e formação e avaliação externa, selecionados nesse estudo

Título	Autores	Artigo/Capítulo
1. As Faces da tragédia docente	Eneida O. Shiroma Maria H. Michels Olinda Evangelista Rosalba M. C. Garcia	Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 2017
2. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste	Dalila A. Oliveira Ana Maria Clementino	Revista Iberoamericana de Educación, v. 83 n. 1, p. 143-162. 2020

⁴*SciELO* - Scientific Electronic Library Online é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet. Permite a pesquisa e acesso a textos completos de periódicos científicos da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Cuba, Espanha, Portugal, México e Venezuela.

⁵ *Redalyc* - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal é um suporte de bibliografias, promove o acesso a literatura científica publicada em periódicos editados nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, contribuindo para sua internacionalização.

3. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina	Dalila A. Oliveira	Revista FAEEBA , v. 27, p. 43, 2018
4. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	Dalila A. Oliveira	Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004
5. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes	Dalila A. Oliveira	Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Out. 2005
6. Redes para reconversão docente	Eneida O. Shiroma, Olinda Evangelista	Política, Educação e Cultura. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-54.
7. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação	Álvaro M. Hypólito	RBPAE, v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008
8. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar	André S. Martins	Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, jul/dez 2015
9. Políticas de avaliação externa da educação básica: um estudo das iniciativas das redes municipais do estado da Paraíba	Andréia F. Silva, Luciana L. Silva, Carmen Rossana N. Costa, Arlane Markely S. Freire, Jonas S. Rodrigues	Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, v. 11 N. 2 p. 20-41, jul./dez. 2020
10. A política educacional para a educação no estado da Paraíba (2011-2018)	Andréia F. Silva; Ângela Cristina A. Albino; Maria Cláudia C. Henriques; Melânia M. Rodrigues	A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região nordeste. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. (Capítulo)
11. A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022.	Andréia F. Silva; Ângela Cristina A. Albino; Jonas S. Rodrigues; Melânia M. Rodrigues.	Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? (Capítulo)
12. Professor: protagonista e obstáculo da reforma	Olinda Evangelista, Eneida O. Shiroma	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007
13. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada	Eneida O. Shiroma, Olinda Evangelista	Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, jul-dez. 2015
14. Rede Kipus e reconversão docente na América Latina e Caribe.	Olinda Evangelista	Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais
15. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil.	Olinda Evangelista, Jocemara Triches	Jornadas Internacionais de Políticas Públicas, n. 4, 2009

16. Monitoramento da qualidade da educação: avaliação e controle do trabalho educativo	Abelardo B. Araújo	Revista Brasileira de Política e Administração Educacional. v. 38, n. 1 e 110713 - 2022
17. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores	Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista	Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011
18. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola	Olinda Evangelista	XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - 2012
19. Questões, objetos e perspectivas em avaliação	Almerindo Janela Afonso	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014
20. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa	Almerindo Janela Afonso	Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr 2007
21. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007)	Dirce Nei T. de Freitas	Educar, Curitiba, n. 31, p. 33-51, 2008
22. Reconversão profissional: conceitos e propostas	José Luiz P. Rodrigues Inês Achcar	Revista Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995
23. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade	Stephen J. Ball	Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002
24. Neotecnicismo e reconversão docente: a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF)	Luciane Terra dos Santos Garcia Andréia Ferreira da Silva	Revista Paradigma. Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización v. 44, n.4, 463-490, set. 2023
25. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente	Olgaíses Cabral Maués	Linhas Críticas, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, maio/ago. 2016
26. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino	Luiz Carlos de Freitas	Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos no Quadro 2 uma amostra do conjunto de artigos e capítulos de livros que embasaram a pesquisa. Nesse caso, ressaltamos a importância dos estudos de Shiroma e Evangelista (2007, 2012, 2015) e Shiroma, Michels, Evangelista e Gracia (2017) sobre os processos de reconversão docente, que forjam novas faces dos professores por meio das políticas de avaliação externa, da formação continuada e da nova regulação do trabalho docente. Essa nova regulação é vista nos textos de Oliveira (2004, 2005, 2018)

como fator determinante para a reestruturação do trabalho docente.

Com relação às políticas de avaliação externa e de *accountability*, recorremos, dentre outros, aos estudos de Afonso (2007; 2014) e Freitas D.T. (2008), que tratam da ação reguladora do Estado.

Os estudos mais recentes de Silva *et. al.* (2019a, 2019b, 2020) e Garcia e Silva (2023) possibilitaram a aproximação das políticas de avaliação no estado da Paraíba, além da compreensão de como a lógica neotecnista se revela nos processos de reconversão docente na política educacional estudada.

A pesquisa documental, por sua vez, tem como fonte principal de dados documentos legais e normativos do estado da Paraíba. A análise documental foi realizada por meio da coleta, revisão, organização e classificação desses documentos exarados, pelo governo do estado da Paraíba, que criaram e instituíram o Pacto Soma/PB: leis, diretrizes e portarias estaduais paraibanas; os Cadernos da formação continuada dos anos 2017 e 2019, os Cadernos de Práticas de Letramento no Ciclo de Alfabetização dos anos 2017 e 2019, entre outros.

No tocante aos documentos coletados e revisados, até o momento, além dos que criaram e instituíram o Pacto Soma/PB, outras leis, portarias, diretrizes e decretos relativos à política educacional foram incluídos no *corpus* documental, haja vista contribuir para entender o contexto de criação do Pacto Soma/PB (Quadro 3). Além desses, os cadernos e revistas, listados no Quadro 4, que orientam as propostas de funcionamento do Pacto Soma/PB são, igualmente, importantes para análise.

Quadro 3 - Documentos legais e normativos relativos ao Pacto Soma/PB (2011-2020)

TIPO	ANO	TÍTULO/Nº/CONTEÚDO
1. Decreto	2011	Decreto nº. 32.168, de 27 de maio de 2011. Institui o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba – PACTO, define a contrapartida solidária de Municípios, nas transferências voluntárias de recursos do Estado, e dá outras providências.
2, Decreto	2012	Decreto nº. 33.487, de 19 de novembro de 2012. Aprova o Plano Estadual de Parceria Público-Privada do Estado da Paraíba.
3. Portaria	2013	Portaria nº. 546/2013. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino para o ano de 2014.
4. Decreto	2014	Decreto nº. 34.827, DE 17 de março de 2014. Institui o programa Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba – PACTO define a estrutura operacional, dispõe sobre a sua operacionalidade através do SGI-PACTO e dá outras providências. (RE)PUBLICADO

5. Portaria	2015	Portaria nº 1.115 /2014. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino para o ano de 2015.
6. Lei	2015	Lei nº. 10.488 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.
7. Portaria	2015	Portaria nº. 368 de 14 de julho de 2015. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema próprio de avaliação da rede pública estadual de ensino da Paraíba.
8. Portaria	2015	Portaria nº. 679 de 12 de novembro de 2015. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino 2016, baixa instruções complementares para gestão de pessoal, relativas ao ano letivo 2016 e dá outras providências.
9. Lei	2016	Lei nº. 10.632 de 18 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual do Estado da Paraíba para o período 2016-2019.
10. Resolução	2016	Resolução SEE nº. 001, de 22 de fevereiro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema de gestão de informações da rede estadual de educação da Paraíba.
11. Diretrizes	2016	Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino para o ano letivo 2017
12. Decreto	2017	Decreto nº. 37.234 de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências.
13. Portaria	2017	Portaria nº. 617 de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre o funcionamento do Programa de modernização e eficiência da gestão de aprendizagem na Paraíba.
14. Portaria	2017	Portaria nº. 1267 de 21 de setembro de 2017. Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências.
15. Diretrizes	2017	Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino para o ano letivo de 2018.
16. Decreto	2018	Decreto de XX de novembro de 2018, dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede estadual de educação da Paraíba. Diretrizes Operacionais para o ano letivo de 2019.
17. Edital	2019	Edital nº. 006, de 11 de fevereiro de 2019. Prêmio Mestres da Educação. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.
18. Edital	2019	Edital nº. 007, de 11 de fevereiro de 2019. Prêmio Escola de Valor. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.
19. Portaria	2020	Portaria nº. 464, de 04 de maio de 2020. Institui a Comissão Executiva do SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba CESOMA
20. Diretrizes	2020	Diretrizes Operacionais do SOMA – Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 - Revistas e Cadernos de orientações do Pacto Soma/PB

TIPO	TÍTULO/Nº/CONTEÚDO
1. Revista	Revista do Sistema
2. Revista	Revista do Gestor Escolar
3. Revista	Revista do Professor - Língua Portuguesa – Alfabetização
4. Revista	Revista do Professor - Matemática – Alfabetização
5. Revista	Revista do Professor - Língua Portuguesa
6. Revista	Revista do Professor – Matemática
7. Caderno	Cadernos de Práticas de Letramento no Ciclo de Alfabetização
8. Caderno	Cadernos de Práticas de Letramento no Ciclo de Alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A busca e coleta de dados nos documentos foi feita, prioritariamente, por meio de acesso a *internet*, no Portal de Sistemas de Informação, na página do Diário Oficial do Estado da Paraíba (DOE/PB), no *site* da Assembléia Legislativa da Paraíba (ALPB), com buscas feitas na periodização 2011-2021.

Para fundamentar a análise documental dos dados, recorreremos aos seguintes autores: Evangelista (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005). De acordo com Evangelista (2012, p. 8), “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental”. Segundo as autoras, os documentos “sofrem determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação” (Evangelista, 2012, p. 8).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 340) consideram os documentos como uma “mina de ouro” para os pesquisadores, tendo em vista, que são relevantes “tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização”, já que a maioria dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente encontrados na *internet*. As autoras ponderam que, os documentos de política educacional amplamente divulgados, impressos e digitais, não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis, mas exigem ser traduzidos, interpretados, adaptados de acordo com o contexto e os “jogos

políticos” que configuram o campo da educação em cada “país, região, localidade” (Shiroma; Campos; Gracia, 2005, p. 430).

Na medida em que os documentos foram identificados nas leituras e estudos, localizados e organizados numa ordem cronológica, de acordo o recorte temporal da pesquisa, veio a sistematização desses dados, mediante consonância, ou não, com o exposto na produção acadêmica, que trata do objeto em estudo.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro, compreende a presente introdução, que destaca a relevância da pesquisa, contextualizando o Pacto Soma/PB como uma das políticas do governo estadual da Paraíba contantes das contrapartidas do PSDS/PB, destacando seu pacote de iniciativas como estratégias para a materialização dos processos de reconversão docente.

O segundo capítulo analisa o neoliberalismo e a nova gestão pública (NGP), no contexto de reestruturação no papel do Estado no país, que resultou em amplos processos de reformas empreendidas, a partir da década de 1990, no setor educacional e em demandas relativas ao profissional professor a partir da emergência das avaliações externas, do monitoramento da qualidade da educação e os impactos sobre o trabalho e a formação dos professores.

No terceiro capítulo é apresentada uma visão geral da reforma gerencial do Estado e da educação na Paraíba, analisando o contexto de implementação dessas reformas, e as políticas adotadas no setor educacional, com destaque para as de avaliação da educação básica, e o controle e monitoramento do trabalho dos professores, orientados no âmbito dessas políticas. Discute o gerencialismo na política educacional paraibana, a ideia de pacto federativo do Pacto Pelo Desenvolvimento Social da Paraíba PPDS/PB e o regime de “colaboração” com os municípios paraibanos e suas contrapartidas, especificamente o Pacto Soma/PB.

O quarto capítulo contextualiza o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB, seus objetivos e princípios traz a análise das iniciativas de avaliação externa, formação continuada de professores e de monitoramento do trabalho dos professores, como estas estão articuladas e a materialização da reconversão docente.

Por fim, nas considerações finais, aponto os resultados da pesquisa, com relação a articulação entre as três iniciativas destacadas, como estas se configuram na política paraibana e como ocorrem os processos de reconversão docente.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E (CONTRA) REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

O capítulo analisa o neoliberalismo e a NGP, no contexto de reestruturação do papel do Estado no país, que resultou em amplos processos de reformas empreendidas, a partir da década de 1990, no setor educacional e nas demandas relativas ao profissional professor. Tais processos expressam a consolidação do neoliberalismo no Brasil e de uma nova sociabilidade, com a constituição de novas demandas para o setor educacional e para a atuação do professor.

O capítulo está estruturado em quatro seções. Apresenta, inicialmente, o contexto de implantação do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos de 1990, bem como os processos de reforma do Estado e do setor educativo. A segunda seção discute a reconfiguração das atribuições da escola, a reestruturação no trabalho docente e da concepção de qualidade do ensino, tendo vista os novos padrões de sociabilidade requeridos pela sociedade capitalista em crise. A terceira, analisa a emergência das políticas de avaliação externa da educação básica e de *accountability*, em vistas do monitoramento da qualidade da educação e sua implantação. Por fim, discute as repercussões dos processos indicados na redefinição do trabalho docente e das exigências do é que ser professor, com profundas consequências para a identidade desse profissional.

Para empreender tal análise, faz-se um estudo acerca do projeto de sociabilidade neoliberal, recorrendo as suas origens, no contexto do Pós-Segunda Guerra Mundial, a partir de Anderson (1995), Harvey (2008), Neves (2005), Martins (2007), entre outros autores, que comungam com a mesma tese.

2.1 Neoliberalismo, (contra)reforma do Estado e da educação no Brasil

Anderson (1995, p. 12)⁶ historiciza o neoliberalismo como “um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia

⁶ Anderson (1995) apresenta as ideias neoliberais e as críticas ao intervencionismo do Estado defendidas pelos fundadores da Sociedade de Monte Pélerin: Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, entre outros, que acreditavam, que as raízes da crise estavam localizadas no poder “excessivo e nefasto” dos sindicatos e do movimento operário, que corroera as bases de acumulação capitalista por meio das reivindicações salariais e pressões para o aumento dos gastos sociais.

produzido no passado”. Por sua vez, o neoliberalismo postula que o bem-estar humano pode ser mais efetivamente promovido ao permitir a livre expressão das liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio desimpedido. O papel do Estado é estabelecer e preservar uma estrutura institucional adequada para essas práticas; isto inclui garantir a qualidade e a estabilidade da moeda, além de estabelecer as instituições e funções militares, de defesa, policiamento e judiciais necessárias para proteger os direitos de propriedade individuais e assegurar o funcionamento adequado dos mercados, inclusive, se necessário, por meio do uso da força (Harvey, 2008).

Segundo Harvey (2008), a crise do modelo de produção capitalista se caracterizou por uma crise⁷ estrutural do capital, pela diminuição da taxa de lucro e pela lógica destrutiva do capital, a partir de 1970. O processo de reorganização de seu domínio ideológico e político teve como “resultado” o advento do neoliberalismo. Nesse período, o Estado entrou numa profunda crise fiscal, de alta na inflação, de aumento da inadimplência, que atingiu seu ápice com o agravamento na crise do petróleo, na década de 1970, pondo fim a era de prosperidade iniciada após a Segunda Guerra Mundial, fase do capitalismo mundial, classificada por Hobsbawn (2016) como os anos dourados do capital (1945- 1973).

Nesse contexto de crise em muitos países, a presença do Estado interventor, provedor, coexistiu durante trinta anos, passando por um processo de mudanças e reconfiguração do seu papel e função principal. Abrucio (1997) elenca outros três fatores socioeconômicos que contribuíram para a crise do Estado: a crise fiscal, que enfraqueceu os alicerces do antigo modelo de Estado, resultou da impossibilidade do Estado financiar seus déficits; a ingovernabilidade, governos estavam inaptos para resolver seus problemas, porque possuíam poucos recursos e muitas atividades a realizarem; e a globalização associada às transformações tecnológica, que transformou a lógica do setor produtivo, também afetou, profundamente, o Estado (*Idem*, 1997).

A proposta do neoliberalismo está alicerçada em um modelo de gestão gerencial. Esse modelo começou a ser posto em prática, na Inglaterra e nos Estados Unidos depois

⁷ Para alguns teóricos, a justificativa para essa crise, estava na queda do keynesianismo, caracterizado pela ativa intervenção estatal, o que tornava urgente reformas no papel do Estado em todas as suas dimensões. Assim o neoliberalismo logrou, orientador das ações da burguesia e do Estado, tornando-se “hegemônico como modalidade de discurso e, passou a afetar os modos de pensamento, que se incorporou às maneiras cotidianas de muitos sujeitos interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2008, p. 6).

que os governos conservadores assumiram o poder; em 1979, o governo de Margaret Thatcher, e em 1980, o governo de Ronald Reagan. Contudo, outros países também iniciaram suas reformas posteriormente. Cabe mencionar, também, o Consenso de Washington⁸, como uma das forças que conduziram a ascensão do neoliberalismo nos países da América Latina e Caribe, nos anos 1980. A experiência da ortodoxia neoliberal em diversos países centrais já havia revelado seus limites e inconsistências na superação da crise estrutural da acumulação do capital, o que motivou um revisionismo no seu projeto societal vigente (Anderson, 1995; Harvey, 2008; Martins, 2007).

O modelo gerencialista emerge com a reforma da administração pública no âmbito do processo de redefinição do papel do Estado. Nesse contexto, o Estado assume uma função de Estado regulador-avaliador em detrimento do seu caráter provedor, até então. Nesse novo modelo de gestão, a ideia central é a de modernizar o Estado, canalizando sua atuação para a redução dos gastos públicos e para a focalização das políticas sociais para os mais pobres. Contudo, a incorporação do ideário gerencial na administração trouxe consequências como, por exemplo, o esmaecimento das concepções de “direito” e de “público” (Oliveira, 2015). Há, nisso, uma confusão sobre o que seria o direito social do cidadão, que passa a ser concebido como um serviço, submetido à lógica de mercado, e, em decorrência disso, confusão entre a ideia de agentes públicos e agentes privados, e, inserção da terceirização dos serviços, da gestão por resultados, da responsabilização e da prestação de contas dos agentes públicos sobre os serviços prestados pelo Estado, vinculando o conceito de *accountability* à reforma gerencial.

Ao examinar as estratégias para superação do antigo modelo administrativo, de bem-estar social, Abrucio (1997) identifica, em termos gerais, três teorias orientadas pelo modelo gerencial: o modelo gerencial puro, o *consumerism* e o *public service orientation* (PSO). É importante destacar que essas propostas originaram-se dos governos conservadores do Reino Unido e dos Estados Unidos e, aos poucos, foram sendo incorporadas nos governos dos demais países.

O modelo gerencial puro, que corresponde à fase de implantação do neoliberalismo em sua versão ortodoxa nos países centrais do capitalismo, tem como princípio o conceito da produtividade e a busca da eficiência. Deste contexto emerge a gestão por resultados e a descentralização administrativa. A preocupação, em demorado,

⁸ No cenário brasileiro, a implementação do neoliberalismo como política de Estado, iniciou a partir da década de 1990, já sob as determinações do Consenso de Washington, que tinha o intuito de orientar as reformas do Estado nos países subdesenvolvidos.

com a eficiência, foi a principal crítica ao modelo gerencial puro, que “poderia estar jogando para segundo plano outros valores fundamentais na atuação dos gerentes, em particular, a flexibilidade para decidir e inovar” (Abrucio, 1997, p. 17).

As críticas ao modelo gerencial puro buscavam não a volta ao modelo burocrático weberiano, mas sim a correção do gerencialismo no sentido de incorporar novos significados. Assim, surge a segunda teoria, a do *consumerism*, defensora da ideia de “clientes/consumidores”, ou seja, os usuários do serviço público são como consumidores e incorpora a noção de qualidade total à gestão pública, com a estratégia de “tornar o serviço público mais leve, ágil e competitivo”.

A terceira teoria, o *Public Service Orientation* (PSO), é originária das críticas ao *consumerism* e está associada aos ideais da equidade, justiça, transparência, republicanismo e democracia. Esta teoria compreende que, no setor público, há serviços que são compulsórios por se tratarem de direitos, e, portanto, seus usuários devem ser tratados como “cidadãos”, ao invés de consumidores. A partir dessa perspectiva, Abrucio (1997, p. 24) aponta que “a cidadania está relacionada com o valor de *accountability*, que requer uma participação ativa na escolha dos dirigentes, no momento da elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos”.

O modelo de gestão gerencial, conforme descrito por Abrucio (1997), é uma abordagem que prioriza a eficiência e a produtividade, em detrimento de outros valores essenciais para uma gestão social democrática. Ao focar excessivamente na busca por resultados e na descentralização administrativa, esse modelo pode negligenciar aspectos cruciais, como a participação cidadã na tomada de decisões. Além disso, ao tratar os cidadãos como meros consumidores, pode reduzir a relação entre cidadão e Estado a uma “transação comercial”, ignorando o fato de que muitos serviços públicos são direitos fundamentais e devem ser acessíveis a todos. Dessa forma, é importante garantir que os direitos dos cidadãos não sejam alcançados sacrificando valores democráticos e sociais fundamentais.

No contexto brasileiro, a busca foi não apenas quanto à redução da atuação do Estado nas questões sociais, mas também sua contrarreforma. Essa diferença pode ser exemplificada ao compararmos a realidade europeia e brasileira. Enquanto na primeira, a redução do papel do Estado significa, em alguma medida, a redução dos serviços e direitos dos cidadãos, na segunda, a plena cidadania configura apenas um direito proclamado na legislação, não existindo espaço para redução dos serviços básicos (Perboni, 2016).

As primeiras tentativas de adequar a realidade brasileira a essa agenda neoliberal,

ocorreram, com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992)⁹. As diretrizes da reforma no Governo Collor aparecem no documento “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, lançado em fevereiro de 1991. No documento, a proposta era a de que o Estado assumisse as tarefas de apoio as transformações da estrutura produtiva e corrigisse os desequilíbrios sociais. Vieira (2000) identifica, no documento, a necessidade de um novo padrão de intervenção na economia, que supunha a necessidade de uma reforma no sistema tributário.

Apesar dos governos anteriores, a consolidação do neoliberalismo no Brasil teve impulso durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998; 1999-2002). Um dos elementos-chave foi o projeto de reforma da estrutura estatal, denominado de "Reforma Gerencial"¹⁰, implementado com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, liderado por Luís Carlos Bresser-Pereira. Esta reforma foi mais abrangente e profunda do que a realizada durante o governo Collor, iniciada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995). De acordo com Peroni (2013, p. 20), no país o processo de reforma “teve influências do neoliberalismo, no diagnóstico da crise no Estado com estratégia na privatização, que é parte do plano, mas também sofreu influências da Terceira Via”.

Em meio aos processos de consolidação da nova sociabilidade burguesa no país, as teses defendidas pelo neoliberalismo ortodoxo deram lugar a um novo programa político, a Terceira Via, que a partir da década de 1990, de acordo com Martins (2007), assumiu o compromisso de viabilizar os interesses burgueses no começo do século XXI. Embora teecendo críticas, o autor confirma que a Terceira Via não rompe com os princípios do neoliberalismo (Martins, 2007, p. 57). Segundo Martins (2007), os neoliberais tiveram que

reconhecer que a ‘participação popular’ deveria ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano [...] tornando evidente a necessidade de recomposição da base

⁹ O mandato de Collor durou apenas dois anos e terminou com um processo de impeachment em 29 de dezembro de 1992, devido a acusações de corrupção e pressão popular. Itamar Franco assumiu a presidência e implementou o Plano Real, que, diferentemente dos planos anteriores, não envolvia o congelamento de preços e salários, mas sim a contenção de gastos públicos, a aceleração da privatização, o controle da demanda por meio de taxas de juros e a abertura para exportações, resultando na queda dos preços internos (Vieira, 2000, p. 106).

¹⁰ Para Bresser Pereira (1998), a Reforma Gerencial é uma mudança cultural, cujo o objetivo é fortalecer a capacidade de gerir os serviços públicos, implicando numa mudança nas formas da gestão, com uso da gestão por qualidade que está em curso” (Bresser-Pereira 1998, p. 18).

social para assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas. Neste caso, a noção de democracia como “instrumento”, também emprestada da teorização hayekiana, foi retomada com extremo vigor, mas sob uma outra roupagem, diferente daquela propugnada pelas forças burguesas identificadas com a ortodoxia neoliberal (Martins, 2007, p. 59).

A proposta de FHC para enfrentar a crise consistia na necessidade de redefinir o papel do Estado, que havia se afastado de suas funções sociais para se envolver no setor produtivo. Isso resultou na deterioração gradual dos serviços públicos, especialmente para a parcela menos privilegiada da população, além do agravamento da crise fiscal e, conseqüentemente, da inflação (Brasil, 1995). Para abordar esses desafios, as reformas implementadas durante o governo de FHC buscaram modernizar a administração pública brasileira por meio de uma abordagem gerencial, que se baseava em conceitos contemporâneos de eficiência e administração. Essas reformas tinham como objetivo controlar os resultados e descentralizar o poder para melhor servir ao cidadão. Isso se refletiu na redefinição das funções do Estado e nas agendas de reforma na educação e na administração pública brasileira.

Sob o modelo gerencial, a educação foi impactada, sendo vista não apenas como um bem social e um direito da cidadania, mas também adquirindo no contexto capitalista, um valor de distinção social, assemelhando-se a uma mercadoria à qual poucos têm acesso de forma equitativa (Frigotto, 2010). Embora o PDRAE tenha mantido o subsídio à educação básica como uma responsabilidade exclusiva do Estado, ele tratou a oferta educacional como uma atividade ou serviço que não era exclusiva¹¹ do Estado. Isso marcou a gestão de FHC no campo educacional, com Paulo Renato de Souza à frente da pasta da Educação entre 1995 e 2002, defendendo a ideia de que a responsabilidade pela educação pública não era apenas da União.

Para os reformadores, consoante o discurso de organismos internacionais, a educação passou a ser vista como um elemento crucial para a competitividade e a mobilidade social, sendo considerada uma estratégia essencial para integrar os países em desenvolvimento na economia globalizada. Nesse sentido, foram consideradas necessárias reformas para alinhar a educação às exigências do capital, com ênfase na

¹¹ O PDRAE propunha que o aparelho estatal deveria ser formado por quatro aspectos: 1. Núcleo estratégico, que corresponde as todas de decisão, exemplo os poderes do Executivo, Legislativo e Judiciário; 2. Setor das atividades exclusivas, referente as atividades que somente o Estado pode realizar, como a cobrança de impostos e o subsídio à educação básica; 3. Setor dos serviços não-exclusivos, ou seja, o Estado atua com a participação público-privada, em serviços como a educação; e 4. Setor de produção de bens e serviços para o mercado, área de atuação direta das empresas, com via a privatização (Brasil, 1995).

gestão educacional. Esta foi vista como uma peça fundamental para sustentar as reformas, visto que se acredita que uma gestão eficaz é essencial para o sucesso da aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação (Araújo; Castro, 2011).

Esse modelo de gestão pública é visto como um projeto de sociabilidade, conforme descrito por Neves (2005), que destaca a consolidação dessa nova forma de interação social burguesa ao longo das diferentes fases do neoliberalismo no Brasil. Durante esse processo, o Estado brasileiro, enquanto Estado Educador, reconfigura suas estratégias para obter o consentimento ativo e/ou passivo da população. Neves (2005) identifica três etapas na consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa no país.

A primeira fase, que ocorreu na primeira metade da década de 1990, foi marcada pelo ajuste fiscal, abertura do mercado, privatização e enfraquecimento das políticas sociais, devido a denúncias de corrupção. A segunda fase, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), priorizou a reforma do Estado, a privatização e políticas de descentralização, fragmentação e focalização das políticas sociais. A última fase teve início com o governo de Lula, em 2003, marcando uma continuidade das reformas estruturais e uma intensificação do papel educador do Estado na formação desse projeto de sociabilidade (Neves, 2005).

No cenário de consolidação da nova sociabilidade burguesa no Brasil, as teses do neoliberalismo ortodoxo foram substituídas por um novo programa político conhecido como Terceira Via, que, a partir da década de 1990, comprometeu-se a promover os interesses burgueses. Martins (2007) destaca três princípios orientadores da política da Terceira Via, visando redefinir a sociedade civil: a promoção de uma "sociedade civil ativa", onde o consenso e a colaboração entre classes são enfatizados, dificultando a articulação de projetos anticapitalistas; as reformas na estrutura estatal em direção ao "novo Estado democrático", com a lógica empresarial sendo adotada como modelo para a administração pública; e, por fim, medidas voltadas para a educação política e escolar, que refletem o "individualismo como valor moral radical", essencial para o processo de repolitização da política (Martins, 2007, p. 79).

Dessa forma, a educação é vista, nesse contexto, como um instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder ao projeto da nova sociabilidade, em que o Estado não se afigura nem mínimo e nem máximo, mas como um Estado necessário. Vale destacar que os Organismos Internacionais (OIs) sempre tiveram um papel fundamental para que os ajustes nas políticas educacionais

fossem implementadas.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), Organismos como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), e programas como a Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) e o Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), atuaram articulando os objetivos ligados à cidadania e à competitividade com os princípios de equidade e eficiência, na América Latina, incluindo o Brasil.

Na área da educação, essa atuação se deu mediante a realização de conferências mundiais e regionais, bem como pela publicação de documentos, propondo recomendações para as reformas educacionais, sobretudo, dos países subdesenvolvidos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) exemplificam a parceria entre a UNESCO e CEPAL, a partir da qual foram produzidos a Declaração do México (1979) e o Relatório Delors (1996).

Frigotto e Ciavatta (2003) assinalam, nas agendas desses Organismos Internacionais, os objetivos de

eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda 'a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos', o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a 'reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde' e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99-100)

A adoção do princípio de educação como um serviço não exclusivo do Estado está alinhada com as propostas neoliberais de reforma e redução dos gastos sociais. De acordo com Silva (2018), a implementação dessas reformas teve um impacto significativo na organização dos sistemas de ensino e nas diretrizes que orientavam a educação como um todo. A autora destaca que as políticas educacionais se baseavam em vários eixos, incluindo a adaptação da educação em todos os níveis às demandas do mercado, a concentração das ações estatais no ensino fundamental, a privatização do ensino superior e o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação.

Na busca por reforçar a retórica neoliberal através da reforma, foram feitas, no

Brasil, as primeiras articulações de um Projeto Educativo Nacional. De acordo com Perboni (2016), essa abordagem é fundamentada no ideal educacional ocidental, que considera as escolas como locais privilegiados para o processo educativo, legitimando as instituições formais como espaços de excelência para o desenvolvimento de novos métodos de adquirir o conhecimento necessário aos processos de produção capitalista (Perboni, 2016).

Perboni (2016) sistematizou o conteúdo das reformas educacionais ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso em quatro aspectos: as políticas de currículo, as políticas de gestão, as políticas de financiamento e as políticas de avaliação. O primeiro aspecto está voltado à formação do trabalhador para o processo de produção flexível, mediante o desenvolvimento de competências e capacidades. O segundo está voltado à introdução da lógica privada de gestão, direcionada ao aumento da eficiência e da produtividade, conceitos, que nos remetem ao modelo gerencial puro e ao *consumerism*, apesar desses, não aparecerem publicamente no documento da reforma.

Quanto às políticas de financiamento, destaca-se a instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, o Fundef, que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta. A ênfase nas políticas de avaliação explicitam o desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, responsáveis pelas mudanças no currículo, com a adoção de *standards* educacionais e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para Oliveira (2009), muitas das reformas ocorridas nos governos de Fernando Henrique Cardoso foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988.

Entendemos, até aqui, que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, empreendendo uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e “autonomia local”. Essas reformas, alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil e não só no plano da educação (Oliveira, 2009).

Ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1999, o MARE foi encerrado. No entanto, o processo de reformas continuou sob os governos do presidente Lula (2003-2006 e 2007-2010), sendo conduzido pela Secretaria de Gestão (SEGES). Como observado por Silva (2008), o fim do MARE não marcou o término da reforma, mas indicou sua consolidação, especialmente considerando as mudanças no arcabouço legal aprovadas durante o segundo mandato de FHC. Freitas L. (2018) considera que “a

nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido a coalizão PSDB/PFL se tivesse permanecido no poder” (Freitas, L., 2018, p 10).

De acordo com Oliveira (2009), o primeiro mandato do presidente Lula foi caracterizado, no âmbito educacional, mais por continuidades do que por rupturas em relação ao governo anterior. Embora tenha herdado uma reforma educacional abrangente e complexa dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, a qual alterou significativamente o panorama da educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, restava a esse governo a escolha entre reformar a educação ou manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pela segunda alternativa (Oliveira, 2009).

Evangelista e Leher (2012) destacam que muitas das medidas de política educacional, embora tenham sido concebidas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, só foram efetivamente implementadas durante os mandatos de Lula, apesar das supostas diferenças ideológicas entre eles. Entre essas medidas, mencionam-se exemplos como a concessão de bônus baseados em supostos "resultados" alcançados na prática pedagógica. Além disso, apontam que a política de avaliação em larga escala atingiu níveis preocupantes nos dois últimos governos, com consequências prejudiciais para professores, alunos e para a própria função social da escola.

Os autores revelam que a manutenção da mesma racionalidade do governo anterior pode ser percebida por meio de algumas ações, durante os governos Lula. Mesmo quando se esperava um novo posicionamento, perante as reformas e as investidas dos Organismos Internacionais, sobre as políticas sociais no Brasil, especialmente as de educação, a decisão esteve em confirmar e fortalecê-las. Dentre essas ações, estão: a criação do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (Pnage) (2003); criação do Fundeb (2007); reestruturação, ênfase e continuidade nas avaliações externas do Saeb (2005); ampliação da amostra de estudantes brasileiros avaliados pelo *Programme for International Student Assessment* (Pisa) (2007); descentralização da gestão educacional e criação do Ideb por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2005), entre outras.

No tocante ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Pnage¹², Valdevino (2018) esclarece que o Programa vinha sendo construído desde o ano

¹² Para a realização da Reforma do Estado, bem como para a adoção da NGP, foi deflagrado um ciclo de reformas da gestão pública que atingiu o governo federal e avaçou sobre os entes subnacionais. Com o apoio e financiamento do BID, o governo federal atuou como indutor das reformas e criou diversos

de 1998, tendo início, de fato, a partir da assinatura de um contrato entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2006, para liberalização de empréstimos aos Estados e ao Distrito Federal, realizados já no Governo Lula.

Oliveira (2009) aponta outra semelhança/continuidade entre os governos FHC e Lula, que foi a criação e implantação de programas sociais pautados em políticas assistenciais e compensatórias. Muitos desses “programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza” (Oliveira, 2009, p. 203).

Como exemplo desses programas, temos o Bolsa Família, cuja finalidade “é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC” (Oliveira, 2009, p. 203). Oliveira (2009) explica que a educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de políticas, entre elas, o Bolsa-Família¹³, o ProJovem¹⁴ e o Primeiro Emprego¹⁵, dentre outros. “Observa-se, assim que, como política social, a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos” (Oliveira, 2009, p. 204).

Outro marco dessas políticas foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que constitui a reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica à educação superior e procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (Oliveira, 2009). E, também, o lançamento do Decreto nº 6.094, de 24

programas, entre eles o Pnag, “com o objetivo de melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público”. Na Paraíba o processo de reforma do Estado aconteceu durante a gestão do governador Cássio Cunha Lima (PSDB), entre os anos 2003 e 2009, que nesse momento aderiu ao Pnag (Moura; Oliveira, 2022 p. 875).

¹³ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome.

¹⁴ O programa ProJovem, criado em 2005, tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso.

¹⁵ O Programa Nacional Primeiro Emprego, criado em 2003 e revogado em 2008, é vinculado a ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, ao fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas e ações de geração de trabalho e renda (Brasil, 2008).

de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Compromisso TPE). Corroborando o exposto por Oliveira (2009), Valdevino (2018) aponta que embora o PDE seja apontado como um salto positivo na solução dos problemas educacionais brasileiros, reforçou a lógica gerencial do movimento empresarial, que já vinha em curso desde a década de 1990 e consolidou os processos de *accountability* educacional na educação pública do país.

É importante lembrar que o PDE era, inicialmente, composto por 29 ações, ampliadas, em 2009, para 41, e agrupadas em quatro grandes áreas: a educação básica, a educação superior, a educação profissional e tecnológica e a alfabetização. Ações, dentre as quais, se destaca o fortalecimento das políticas de avaliação externa, o monitoramento da qualidade da educação e de responsabilização e prestação de contas, ocorrido na década subsequente à sua implantação (Saviani, 2009).

Em resumo, o PDE representa um esforço significativo do governo brasileiro para melhorar a qualidade da educação em todo o país, mas também suscita debates sobre a influência de abordagens gerenciais e empresariais nas políticas educacionais. Apesar de ser visto como um avanço na resolução dos problemas educacionais, o PDE é criticado por reforçar uma lógica gerencial inspirada no setor empresarial, que já vinha sendo implementada desde a década de 1990. Isso consolidou os processos de *accountability* na educação pública do país. Essa perspectiva sugere que, embora o PDE tenha seus méritos, também pode estar inserido em um contexto mais amplo de políticas que buscam a eficiência e a prestação de contas, muitas vezes inspiradas em modelos empresariais.

Na próxima seção fazemos a discussão das reconfigurações ocorridas no trabalho docente, advindas da reestruturação produtiva do capital, analisando as bases da reconversão docente como parte dessa reestruturação, tendo em vista os novos padrões de sociabilidade requeridos pela sociedade capitalista em crise.

2.2 A reestruturação/reconversão docente no Brasil a partir dos anos 1990

A reestruturação produtiva como saída para a crise do capitalismo se expressa fundamentalmente nas reformas empreendidas nos anos 1990, que atingiram não só a escola que passou por transformações nos seus objetivos, funções e organização, mas todo o sistema educativo, repercutindo mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e do fazer docente (Oliveira, 2004; Oliveira 2014). Oliveira (2004, p. 1131) observa que as reformas foram marcadas

pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

As reconfigurações advindas da reestruturação produtiva do capital e das reformas neoliberais impactaram em sobrecarga o trabalho dos professores, trazendo o aumento da intensificação, do controle e da precarização. Essas reestruturações, de acordo com Vieira (2019, p. 90), alteraram profundamente o mundo do trabalho, afetaram e permanecem afetando a organização e o labor dos trabalhadores. E, nesse sentido, “a educação e a escola, espaço de atuação dos trabalhadores do ensino não ficariam imunes e inatingíveis a todos esses efeitos”.

São exemplos práticos das alterações que o trabalho docente foi submetido, fruto das reformas neoliberais:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (Evangelista et. Al., 2007, p. 537).

Via de regra, estudos como os de Oliveira (2004; 2006; 2007; 2010), Oliveira (2014), Vieira (2019) e Shiroma e Evangelista (2002, 2007, 2008, 2015, 2017), entre outros, apontam que essas reconfigurações no trabalho docente, recomendadas por organismos internacionais e (re)organizações nas políticas nacionais para a educação, alteraram as condições de trabalho docente.

Oliveira (2004) ressalta que toda essa reestruturação da educação, com vistas aos processos de universalização do ensino, expansão e democratização do acesso, ocorreu, sem que investimentos fossem multiplicados na mesma proporção dessa inclusão, e isso se revelou impactante ao trabalho docente imputando aos professores maior responsabilização e, por conseguinte, maior desgaste laboral. Essas alterações, os levam aos processos de intensificação e auto intensificação, controle de suas atividades, das

condições de emprego e trabalho, que chegam também ao campo da gestão escolar.

No tocante ao trabalho docente, segundo Oliveira (2004, p. 1130), as reformas educacionais, dos anos 1990, determinaram a sua reestruturação, alterando, inclusive, sua natureza e definição. A autora destaca o surgimento da nova regulação educativa, que de acordo com Oliveira (2004, p. 1130),

repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Tais processos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência têm sido, também, objetos desses estudos, sendo evidenciados na orientação das políticas educacionais, de cunho neoliberal, percebidos e analisados a partir das condições de trabalho que envolvem o docente.

Nos anos 1990, o termo reconversão docente, ainda, era pouco discutido no Brasil, mas já havia ampla difusão de estratégias para a formação profissional, “ganhando proeminência na agenda das Organizações Internacionais (OI) e a educação foi instalada a atuar na requalificação necessária às demandas da reestruturação produtiva” (Evangelista; Shiroma, 2008, p. 33).

As autoras nos ajudam a pensar essas determinações da formação e trabalho docente a partir da noção de reconversão profissional, apontando que, nesse cenário de reestruturação, foi construída a imagem da educação como problema e solução do atraso e da pobreza, responsável pela crise econômica e social, desemprego e geração da “empregabilidade”. “A reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento social foi colocada no horizonte das tarefas da educação” (Evangelista; Shiroma, 2008 p. 33).

Rodrigues e Archar (1995, p. 119) explicam que a reestruturação produtiva, chamada pelos autores de modernização da produção, está diretamente ligada à requalificação dos trabalhadores, incorporando-se às iniciativas já em curso, na definição de políticas ou mesmo de desenvolvimento de projetos mais operacionais.

Os autores apresentam demandas postas para os ajustes no mundo do trabalho, para os trabalhadores e para a educação. No mundo do trabalho foram modificações na economia, que determinaram mudança radical na organização do trabalho que exige agora produção flexível, com forte dependência da microeletrônica, obrigando a reorganização

do processo de trabalho e a introdução de novas formas organizacionais (Rodrigues; Archar, 1995, p. 121).

Com relação aos ajustes para o trabalhador, Rodrigues e Archar (1995, p. 121) indicam a exigência de um “trabalhador com características cognitivas e atitudinais para enfrentar as novas situações derivadas da flexibilidade, da intercambialidade, da ruptura entre concepção e execução, da ação dos *teamworks*”.

No tocante à educação, o papel de corresponsável pela formação desse novo perfil, “adequando-o às novas exigências e tornando-o um trabalhador polivalente, politécnico, munido de compreensão dos princípios técnicos e científicos” (Rodrigues e Archar, 1995, p. 121).

Nesse sentido, a reconversão profissional se manifesta no processo de modelagem do trabalho e do trabalhador, onde “a adaptabilidade às demandas do capital se dá por meio de processos de precarização, expropriação, espoliação e opressão dado o ideal sistêmico do capital”, isto é, a afirmação da condição de proletariedade (Oliveira, 2014, p. 100). Conforme Oliveira (2014, p. 101),

Se a educação encontra-se no centro das preocupações do empresariado e é ferramenta de modelagem desse novo tipo de homem e novo tipo de trabalhador para as novas formas de acumulação, tanto a educação quanto a escola, como o professor, tornam-se estratégicos nas reformas em curso e demonstram a importância da educação como ‘trincheira’ na luta pela hegemonia.

Corroborando Rodrigues e Archar (1995, p. 122), ao explicarem que

o momento presente poderá inclusive representar decisivo papel na reflexão quanto ao valor da educação dentro de uma nova concepção de qualificação, mais ampliada que o reducionismo profissionalizante dos modelos caracterizados como "fordistas-tayloristas".

Uma vez que aumenta a preocupação do empresariado com a educação, aumentam as exigências de pré-requisitos, como escolarização, experiência e características pessoais, o que, na visão de Oliveira (2014), soa como um movimento contraditório. Oliveira (2014, p. 101-102) explica que

ao mesmo tempo em que se eleva o patamar de exigência de qualificação profissional expresso objetivamente no aumento da escolaridade média e plasmada nas reformas ainda em curso, se apresenta uma redução dessas habilidades complexas à sua utilização técnica, reduzindo sua possibilidade criativa. Essa é a expressão da contradição na relação entre o desenvolvimento das forças produtivas (desenvolvimento geral da produção, avanços tecnológicos, incorporação do conhecimento formal /científico à produção) e as relações sociais de produção (capitalismo

monopolista contemporâneo).

Nesse contexto de exigências e de transformações na formação inicial e continuada dos docentes, há outra contradição. Agora nos processos de trabalho docente. Embora se elevem as demandas por qualificação em relação às décadas anteriores, esta é feita em sua maioria por meio de EaD e com a reforma curricular dos cursos de pedagogia. Para Shiroma e Evangelista (2008), significam a horizontalização do “saber” em detrimento de sua verticalização, constituindo-se uma formação aligeirada e polivalente, que é a expressão da reconversão.

De acordo com as autoras, a reconversão docente funcionou como um imperativo que orientou mudanças nos processos de formação inicial e continuada de professores, e na gestão do trabalho docente e de sistemas de ensino. Os OI assumiram um importante papel como disseminadores dessa proposta, com grupos interessados na reconversão, tendo como instrumento de intervenção para o convencimento, as redes sociais. São discutidos por Shiroma e Evangelista (2008), a Rede Docente da América Latina e Caribe (Rede KIPUS) e o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL).

A estratégia da reconversão docente é a proletarização, materializada a partir dos processos estudados por Oliveira (2004), de desprofissionalização/desqualificação para os professores, de reprofissionalização/requalificação, e que na visão de Oliveria (2014) não se apresentam como parte desse processo em seu par dialético, ou seja não há um movimento entre os pares, mas um processo que, necessariamente, esgota o primeiro.

Ao atingir aspectos importantes do magistério acabam por conduzir a intensificação do trabalho e o alargamento das funções docentes e, como exposto por Oiveira (2004), “atender mais alunos na mesma classe; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo” dentre outras funções que expressam a sobrecarga dos professores.

2.3 As avaliações externas, o monitoramento da qualidade da educação e os impactos no trabalho e na formação dos professores

Sob as teses do neoliberalismo, num contexto de reestruturação produtiva e com a disseminação de orientações dos OI, ocorreram mudanças dos setores de produção para

a educação, de modo que eficiência, eficácia e desempenho passaram a orientar as políticas educacionais nos anos 1990.

É nesse contexto que as iniciativas de avaliação externa, baseadas na “responsabilização”, começam a ser implementadas.

Afonso (2007, p. 12) afirma que

em países capitalistas centrais, como os EUA e a Inglaterra, coincidindo com a última grande vaga de reformas de modernização conservadora, a crescente centralidade da avaliação educacional foi, em grande medida, induzida pela possibilidade de essa mesma avaliação se tornar um dos instrumentos mais eficazes para introduzir mudanças em diferentes sectores sociais.

As avaliações externas são definidas por Afonso (2007) como exames e testes padronizados, sistemáticos de natureza técnica e metodológica. Tais exames são instrumentos de avaliação porque possuem um grau mais elevado de validade e fidedignidade, destinando-se a ser aplicados tanto globalmente como por meio de amostras representativas de uma determinada população. São, por tanto, exames distintos dos exames tradicionais, que emergem no contexto da modernização conservadora, “com motivações económicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas” (p. 12).

A avaliação externa é apontada por Afonso (2009) como uma das expressões do neoliberalismo no campo educacional. Suas orientações se consolidam na realidade de cada país de acordo com o contexto próprio em que se articulam as políticas educacionais, não por imposição direta, mas por mecanismos de indução e, principalmente, por encontrarem em cada região, defensores e interlocutores internos para suas propostas.

As políticas públicas de avaliação da educação básica prosperaram e se disseminaram por encontrar um aparato ideológico nos governos nacionais e subnacionais. Estes, se munem de discursos inspirados na retórica neoliberal da competitividade e da responsabilização dos sujeitos pelos resultados alcançados, tornando a educação um ambiente propício para a competição, tendo a avaliação como instrumento de garantia da qualidade da educação (Perboni, 2016).

No contexto do complexo modelo de regulação das reformas educacionais, a avaliação surge como um instrumento para governar e controlar aspectos da vida social, especialmente a educação básica. Isso se dá por meio de diretrizes, políticas, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos e implementados de acordo com o projeto de sociedade e cidadania promovido pelo Estado. Essas iniciativas estão

constantemente em conflito com demandas e projetos alternativos, e o Estado recorre a estratégias específicas para lidar com essas divergências (Freitas, D., 2007).

Podemos explicar a ascensão do Estado-avaliador (Freitas, D., 2007) no Brasil como produto da reforma do Estado, uma vez que o que ocorreu foi uma reforma da administração pública projetada como equivalente da primeira. A reestruturação institucional e administrativa foi estratégica para que o projeto de modernização conservadora¹⁶ da sociedade brasileira lograsse ser hegemônico, sem que o pacto social de sustentação do Estado fosse significativamente modificado, ou seja, sem uma reforma dessa instituição.

Algumas iniciativas podem ser apontadas que destacam a influência dos OI para a consolidação da tendência de valorização da avaliação educacional. Um dos exemplos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia, no ano de 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial, afirmando a importância dada a avaliação educacional na busca pela qualidade da educação. Na conferência, 155 países, entre eles o Brasil, assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos. A declaração aponta com relação à avaliação, a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Unesco, 1990, art. 4º).

O Estado brasileiro, para efetivar tais diretrizes políticas, tratou de não apenas de estabelecer normas jurídico-legais e político-administrativas, para alcançar às mudanças pretendidas, mas, também, agiu por meio da avaliação em larga escala e da concentração da informação educacional. Junto a isso, as estratégias dos agentes estatais e seus interlocutores, concorreram para gerar e potencializar essa força normativa, que teria sido condicionada pelo desafio, posto ao Estado, de reformar os sistemas de ensino nos parâmetros da “nova regulação”, confirmada na emergente governança internacional da educação, num movimento de centralização internacionalização.

Com isso, como aponta Freitas (2007), ocorreu

¹⁶ O termo *modernização conservadora* foi cunhado, primeiramente, por Moore Junior (1975) para analisar as revoluções burguesas na Alemanha e no Japão na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Já Afonso (2007) contextualiza o caso de países capitalistas centrais, como os EUA e a Inglaterra, coincidindo com a última grande vaga de reformas de modernização conservadora, apontando a crescente centralidade da avaliação educacional.

[...] acentuada subordinação do CNE ao MEC, com o que a ação normativa desse órgão reforçou a regulação central [...] Em contrapartida, o INEP concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão 'mensurador-avaliador' da educação no país. Esses caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central. (Freitas, 2007, p. 120).

Há que se concordar com a autora, quando mostra que apesar da indução e coerção por parte do Estado e naturalização por parte da escola e dos professores, o desafio dessas avaliações em larga escala passa pelo não estabelecimento de políticas públicas que contemplem a “escola real”, que compartilha cotidianamente com “alunos reais” e “professores reais” o “mal-estar-social” que se expande numa sociedade e Estado minimamente comprometidos com o bem-estar social.

Bonamino e Franco (1999) destacam que as mudanças no papel do Estado desencadearam a estruturação da avaliação educacional no contexto brasileiro. Um marco significativo ocorreu durante os anos 1990 com a introdução e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), inicialmente centrado na mensuração quantitativa dos resultados de aprendizagem. A implementação do Saeb, conforme delineado pelas políticas públicas da época, visava primariamente aprimorar a qualidade do ensino no Brasil e garantir o acesso universal à educação. Nesse sentido, o Saeb foi concebido para fornecer dados concretos que embasassem a formulação, adaptação e monitoramento das políticas educacionais destinadas à educação básica (Brasil, 2002, p. 9).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 9º, institui como incumbência da União, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Assim, é evidente que, embora o Estado tenha demonstrado interesse na medida, na avaliação e na informação, conforme demonstrado por Freitas (2007) em seu estudo sobre pesquisa e planejamento educacional no Brasil, foram necessárias cerca de cinco décadas para que a avaliação fosse efetivamente introduzida como uma prática sistemática na educação básica. Ao longo dos quase 50 anos anteriores à institucionalização oficial do Saeb, o Estado teve diversos motivos para buscar "medir, avaliar e informar". Primeiramente, essas práticas eram consideradas necessárias para verificar e avaliar os resultados em relação aos objetivos da educação nacional,

promovendo a aplicação da ciência para desenvolver uma consciência técnica no ambiente escolar, entendida como condição essencial para a expansão e aprimoramento da educação. Além disso, tais práticas permitiriam ao Estado conhecer a realidade e realizar diagnósticos para fortalecer a regulação por meio de instrumentos legais.

Além disso, como observado por Freitas (2007), diversos fatores contribuíram para estimular o interesse do Estado na tríade "medir, avaliar e informar". Destacam-se: a natureza e as características da expansão da escolarização e da demanda educacional; as opções político-ideológicas adotadas pelo Estado em diferentes momentos históricos; o envolvimento de agentes estatais, como dirigentes, burocratas e tecnocratas, em colaboração com especialistas brasileiros e pesquisadores estrangeiros; a disseminação de teorias, conhecimentos técnicos e referências político-ideológicas por meio de organizações internacionais e seus especialistas; e as estratégias adotadas para lidar com a crise econômica e as questões relacionadas ao papel do Estado.

Portanto, sob a análise do Estado em momentos de crise, a emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica foi percebida como uma estratégia útil para a gestão. Conclui-se que a emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica ocorreu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, em um momento de busca por recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central, enquanto enfrentava restrições à sua atuação na área social. Isso se conecta ao movimento reformista que, nos anos 1990, introduziu uma nova agenda para a área social, marcada por uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros das políticas sociais, abordando a questão da reforma do Estado e da modernização do país. Nesse contexto, a avaliação foi reconhecida como uma estratégia útil para a gestão, alinhada com o curso que estava sendo dado à área social (Freitas, 2005).

A consolidação das avaliações externas na educação básica trouxe à educação um monitoramento dos resultados educacionais, associando a sua elevação à melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, o monitoramento está presente na vida do professor, tendo como elementos práticos desse monitoramento, por exemplo, a utilização de plataformas como o SABER; premiações; ajustes contínuos na formação dos professores; programas educacionais etc.

O processo de consolidação da avaliação na educação básica, evidenciou contradições presentes nas reformas educacionais. Por um lado, o Estado tem concedido uma maior autonomia aos professores em certos aspectos, como por exemplo. Por outro

lado, paralelamente a essa delegação de autonomia, têm sido implementados diversos mecanismos de regulação e avaliação, visando a um controle mais rígido sobre o trabalho dos professores. Essas reestruturações que, de acordo com Vieira (2019), ocorrem em meio ao processo de consolidação das avaliações e advêm da reestruturação produtiva do capital, alteraram profundamente o mundo do trabalho, afetaram e permanecem afetando a organização e o labor dos trabalhadores. E, nesse sentido, “a educação e a escola, espaço de atuação dos trabalhadores do ensino não ficariam imunes e inatingíveis a todos esses efeitos” (Vieira, 2019, p. 90).

O papel do professor, outrora centrado no ensino e na aprendizagem dos alunos, hoje se estende para além dessas responsabilidades, demandando uma adaptação contínua às mudanças na sociedade contemporânea. Além das novas atribuições e papéis que foram incorporados ao longo do tempo, os educadores se veem diante de uma série de transformações que impactam diretamente em seu trabalho.

A LDBEN (1996), em seu artigo 13, estabelece as múltiplas atribuições dos professores, que incluem: participar ativamente da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino; desenvolver e implementar um plano de trabalho alinhado com a proposta pedagógica da escola; garantir o progresso e a aprendizagem dos alunos; criar estratégias de apoio para os alunos com menor desempenho; cumprir com os dias letivos e horas de aula estabelecidos, bem como participar integralmente dos períodos destinados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e; colaborar ativamente nas atividades de integração entre a escola, as famílias e a comunidade. Portanto, é evidente que o papel do professor na contemporaneidade vai muito além do ensino em si, envolvendo uma gama diversificada de responsabilidades que exigem constante adaptação e dedicação.

É crucial estabelecer uma relação entre o contexto de criação e a institucionalidade da LDBEN, considerando tanto o contexto sócio-histórico em que foi concebida, quanto os atores envolvidos em sua elaboração e o público-alvo para o qual foi destinada. A compreensão desse contexto é fundamental para analisar o processo de implementação da lei, especialmente à luz das análises de Vieira e Fonseca (2010), que destacam a interseção do processo de implementação da LDBEN com a reestruturação produtiva do capital e as reformas neoliberais.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a LDBEN de 1996 foi elaborada em um período marcado por mudanças significativas na estrutura econômica e política do país, incluindo a adoção de políticas neoliberais que buscavam redefinir o papel do Estado

e promover a liberalização econômica. Essas mudanças tiveram impacto direto no setor educacional, influenciando tanto as políticas públicas quanto as condições de trabalho dos professores.

A compreensão da natureza e do processo de trabalho dos professores, conforme destacado por Vieira e Fonseca (2010), torna-se essencial para analisar como as reformas educacionais implementadas a partir da LDBEN de 1996 refletiram e foram influenciadas pelas transformações no mundo do trabalho e pela lógica neoliberal. Isso implica considerar não apenas as disposições formais da lei, mas também as condições concretas em que os professores foram inseridos e as demandas que lhes foram impostas.

Portanto, ao examinar a implementação da LDBEN de 1996, é fundamental situar esse processo dentro do contexto mais amplo das transformações socioeconômicas e políticas da época, e considerar as análises que relacionam essa implementação com a reestruturação produtiva do capital e as reformas neoliberais, especialmente no que diz respeito ao trabalho dos professores. Os autores explicam que tal análise, parte de duas orientações gerais: “uma que aborda as condições históricas do trabalho do professor e como elas vão se transmutando ao longo do tempo, e a outra linha que discorre sobre a atividade e a ação do professor na sala de aula e na escola” (Vieira; Fonseca, s.d.).

Na mesma linha de raciocínio, Tasima (2021) destaca a importância de considerar um documento oficial que convoca os professores a participarem ativamente da construção e elaboração da proposta pedagógica das instituições escolares. Esse chamado visa promover a desburocratização das funções no processo formativo. A autora ressalta que os primeiros artigos da LDBEN de 1996 expandem as dimensões que compõem a formação dos indivíduos, propondo também uma ampliação do trabalho docente e suas implicações dentro do contexto escolar.

Dentro desse contexto, o documento reconhece a necessidade de incluir o professor na gestão escolar, considerando esse aspecto como parte integrante da formação docente. Isso se alinha com o ideal de gestão democrática para as escolas, conforme enfatiza Tasima (2021). Essa abordagem ressalta a importância não apenas do papel do professor como facilitador da aprendizagem, mas também como agente ativo na definição e implementação de políticas educacionais dentro da comunidade escolar.

Entendemos, nesse sentido, como exposto pela autora, que não há exageros em dizer, que a própria LDBEN propõe mais atribuições aos professores, que vão além do planejamento e avaliação das atividades em sala de aula, isto é, pede mais dedicação e requer maiores desafios, quando que professores sejam parte da gestão, sem que haja,

sequer, um detalhamento de como essa participação seja feita. De fato, a LDBEN amplia o leque de responsabilidades dos educadores ao incluir a participação na gestão escolar como parte essencial de sua função. Essa expansão de atribuições demanda não apenas mais dedicação por parte dos professores, mas também os desafia a enfrentarem novos cenários e assumirem papéis de liderança dentro da comunidade escolar. No entanto, é válido ressaltar que a lei não oferece um detalhamento específico de como essa participação na gestão deve ser realizada, deixando margem para diferentes interpretações e práticas no contexto escolar.

A análise da autora destaca uma questão crucial relacionada ao inciso VI do artigo 13 da LDBEN de 1996, que aborda a necessidade de o professor "colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade". A atenção é voltada para a palavra *colaborar*, que, segundo Tasima (2021), não oferece clareza quanto ao nível de envolvimento que as instituições podem exigir dos professores ou quanto os próprios professores devem se dedicar a essa atividade.

Ao utilizar o termo *colaborar*, o documento parece sugerir um papel secundário para o professor nesse contexto, relegando-o à posição de colaborador em vez de reconhecê-lo como protagonista. Essa ambiguidade pode gerar interpretações diversas e até mesmo conflitantes sobre o papel e a responsabilidade dos professores na articulação entre escola, famílias e comunidade. Dessa forma, a falta de especificidade na linguagem da lei pode dificultar a implementação efetiva dessa atribuição e comprometer a eficácia das relações escolares e comunitárias.

Dentro do contexto delineado pela atual LDBEN, surgem questões relevantes que merecem ser destacadas, especificamente nos artigos 14 e 15. O artigo 14 versa sobre a gestão democrática, enquanto o artigo 15 aborda os "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" às escolas, oportunizados pelos sistemas de ensino. Embora essas medidas aparentem promover maior participação e autonomia, é importante reconhecer que podem acarretar formas sutis de controle sobre o trabalho dos professores e a gestão escolar. Isso se evidencia na necessidade de cumprimento de metas, no aumento dos índices de qualidade da educação, na adequação dos currículos, entre outros aspectos que permeiam o sistema educacional.

3 GERENCIALISMO NO SETOR EDUCACIONAL NO ESTADO DA PARAÍBA E O PACTO PELO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (2014)

No presente capítulo é apresentada uma visão geral da reforma gerencial do Estado e da educação na Paraíba, analisando o contexto de implementação dessas reformas e as políticas adotadas no setor educacional, com destaque para as de avaliação externa da educação básica e para o controle e monitoramento do trabalho dos professores. Para tanto, ainda que o recorte temporal da presente investigação consista no período de 2017 a 2021, houve a necessidade de retornar ao ano de 2012 para abarcar as primeiras iniciativas à avaliação em larga escala implementadas pelos governos da Paraíba.

3.1 Panorama do cenário educacional paraibano: breve apresentação

O estado da Paraíba é um dos nove estados da federação que compõem a Região Nordeste, sendo o 5º estado mais populoso do Nordeste brasileiro e o 13º com relação aos 27 estados brasileiros. Tem como estados limítrofes, ao norte o Rio Grande do Norte, ao sul Pernambuco e a oeste o Ceará. A capital é João Pessoa, e de acordo com os dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, o estado da Paraíba possuía uma área de 56.467,242 Km², o equivalente a 0,66% do território brasileiro, distribuída em 223 municípios, compondo as quatro regiões intermediárias de Sousa-Cajazeiras, Patos, Campina Grande e João Pessoa (IBGE, 2022).

De acordo com o Portal do IBGE Cidades, em 2022 a população da Paraíba era de 3.974.495 pessoas, o que corresponde a um contingente de 1,94% da população brasileira. Desse total da população paraibana, 75,6% vive em área urbana e apenas 24,4% em área rural. Com relação à densidade demográfica do estado, ainda, segundo o censo de 2022, é de 70,39 hab./km².

No tocante à economia, destaca-se a áreas de serviços (Limpeza; Atendimento ao consumidor; Transporte; Suporte técnico; Serviços tecnológicos e informacionais; Finanças; Comércio; Turismo; Serviços jurídicos; dentre outros) tradicionalmente o setor econômico de maior peso na economia paraibana, seguido da indústria, com foco para as indústrias têxtil e alimentícia. Também, a agricultura, com a produção de cana-de-açúcar, milho, café, feijão, abacaxi, dentre outros, e a pecuária, destacando-se a criação de caprinos e ovinos, e o turismo (IBGE Cidades, 2023)

O Produto Interno Bruto (PIB) do estado, em 2020, segundo o IBGE, alcançou o valor de R\$ 64,374 bilhões, ocupando a 6ª posição entre os nove estados do Nordeste. Com relação ao Rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de R\$ 1.096, ocupa o 19º lugar no *ranking* dos estados brasileiros, estando 39,3% abaixo do nacional, o que demonstra a situação de desigualdade e má distribuição do estado da Paraíba, com relação ao país.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2021 o estado da Paraíba apresentava um índice de 0,698, demonstrando queda, se comparado ao de 2020, que era de 0,714. É um dos IDHs mais baixos em nível nacional, ocupando o 21º lugar no *ranking* brasileiro (IBGE, 2023).

Os municípios da Paraíba, estão agrupados, para fins de gestão e acompanhamento da SEECT/PB, em 14 Gerências Regionais de Educação (GREs), com sede em 14 cidades-polo, sendo elas: 1ª GRE – João Pessoa, 2ª GRE – Guarabira, 3ª GRE – Campina Grande, 4ª GRE – Cuité, 5ª GRE – Monteiro, 6ª GRE – Patos, 7ª GRE – Itaporanga, 8ª GRE – Catolé do Rocha, 9ª GRE – Cajazeiras, 10ª GRE – Sousa, 11ª GRE – Princesa Isabel, 12ª GRE – Itabaiana, 13ª GRE – Pombal e 14ª GRE – Mamanguape.



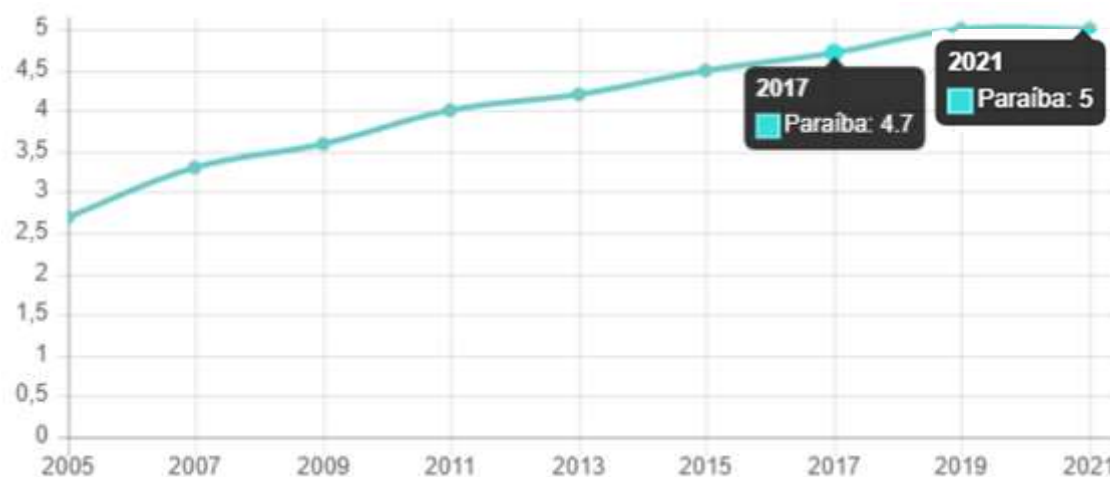
Mapa 1 - Mapa das Gerências Regionais de Educação (GREs) do Estado da Paraíba

Fonte: Paraíba (2015).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2022, no Estado da Paraíba havia um total de 2.412 escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, incluindo as zonas rurais e urbanas do Estado, como também escolas de público específico como as escolas de comunidades quilombolas e assentamentos, por exemplo, contando com um contingente de 14.175 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para uma matrícula de 540.919 alunos (BRASIL, 2021).

Dados do INEP também apontam para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que no ano de 2021, última edição do Saeb, foi de 5,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública), deixando a Paraíba em 21º no *ranking* nacional.

Figura 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / Ensino fundamental anos iniciais (2017 e 2021)



Fonte: IBGE Cidades (2022).

A Figura 1 representa a média do Estado da Paraíba, do IDEB, com destaque aos anos de 2017 e 2021, considerando como série histórica, o intervalo de vigência do Pacto Soma/PB. Percebe-se uma elevação no índice, o que dá a impressão de que isso ocorre após a criação do Pacto Soma/PB. Há que se considerar, contudo, que esse aumento se deve ao treinamento dos alunos, e a pressão na elaboração e aplicação das intervenções didáticas elaboradas com base nos resultados anteriores.

De acordo com Silva *et al.* (2019), nas políticas educacionais adotadas pelo governo do estado da Paraíba para a educação básica, no período de 2011 a 2018, é possível identificar duas ênfases. A primeira consiste na centralidade das iniciativas de avaliação externa e de responsabilização, enquanto a segunda diz respeito à ampliação da atuação do setor privado na oferta e na gestão da educação básica no estado. Segundo as

autoras, tais ênfases são identificadas na criação de um sistema próprio de avaliação, o Avaliando IDEPB, com a definição de metas e o monitoramento dos resultados nas escolas da rede estadual e, inclusive, das escolas das redes municipais, por meio do Pacto Soma/PB.

Também, com a implantação e o fortalecimento de programas de bonificação dos profissionais da educação pelo alcance de metas, por meio da instituição dos prêmios “Mestres da Educação” e “Escola de Valor”, “que instituíram políticas de responsabilização e de prestação de contas na Educação Básica paraibana” (p. 292). A segunda ênfase refere-se, também, à ampliação da atuação do setor privado na educação pública por meio da contratação de serviços educacionais, aquisição de materiais diversos e do estabelecimento de parcerias com institutos e fundações empresariais ou não (Silva *et al.*, 2019).

Nesse sentido, corrobora a análise das autoras, o cenário de fortalecimento do mercado e de diminuição do papel do estado, já apresentado por Souza (2018), que se ampliaram e se intensificaram com estratégias de privatização e de terceirização dos serviços, ponto forte nos governos do PSB, por meio dos “contratos de prestação de serviços e/ou de convênios celebrados entre o estado e organizações privadas”, nas áreas de infraestrutura, sociais e, mais especificamente, na gestão pública. Percebe-se, na política dos governos do PSB, um forte “apelo” por uma nova forma de planejamento e execução das ações, fortalecendo a concepção de gestão, com vistas ao alcance de resultados, comprometidos com os princípios da NGP.

Esse e outros princípios são de ordem mercadológica, direcionando à gestão da educação da escola pública, tais como os apontados por Oliveira (2015, p. 631):

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários, a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação política, a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação do desempenho; a normalização via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Tal ideia de gestão por resultados, aplicada à educação, tem levado o estado a se articular a agenda de políticas educacionais instituídas por meio de reformas educacionais neoliberais.

Na área educacional, é possível identificar a presença de várias organizações, ligadas aos capitais financeiro e industrial, como é o caso da Fundação Bradesco,

Fundação Alparagatas e Fundação Lemann, organizações tecnológicas, de comunicação e informações, a exemplo da *Google of Education*, entre outras que saem em defesa dos interesses da educação. Também a Fundação Ayrton Senna, que vem interferindo nas redes e sistemas públicos de ensino de todo o país, e, sobretudo, o Caed/UFJF, que apesar de ser uma entidade ligada à universidade pública, é uma empresa da iniciativa privada, com atuação em vários estados e municípios.

Com relação à atuação dessas organizações, Cavalcante (2018) entende que ela se dá por meio da gestão da educação, da formação de seus profissionais e das escolas com “pacotes educacionais, articulados a um projeto de sociedade, no qual se amplia o papel da escola como mercadoria”. Dessa forma, os recursos que deveriam ser investidos na educação pública, na melhoria dos salários dos professores, na infraestrutura das escolas, são direcionados ao setor privado.

O Caed/UFJF é “parceiro” da SEECT/PB, desde 2012, sendo o responsável pela implantação e realização dos sistemas de avaliação externa desde a sua criação, como foi com o Avaliando IDEPB e com o Pacto Soma/PB. O Caed/UFJF desenvolve ações de planejamento, elaboração, correção, divulgação dos resultados e oferta de cursos de formação continuada para técnicos e gestores da SEECT/PB e os docentes das redes estadual e municipais (Silva *et. al.* 2019).

3.2 Gerencialismo e políticas de avaliação externa em larga escala na educação paraibana (2012-2020)

Os processos de reforma no estado da Paraíba, tiveram como parâmetro a reforma administrativa e gerencial do aparelho estatal brasileiro. Essa adequação ao ideário gerencial no país, de acordo com Souza (2018), teve como eixos centrais, além do “enxugamento da máquina estatal”, os princípios da NGP, o ajuste fiscal e o estabelecimento de parcerias com o setor privado. A reforma teve início no final dos anos de 1990 e foi aprofundada somente após a aprovação da Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, a chamada “Lei das Parcerias”, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) (Souza, 2018, p. 1341).

Discutindo a reforma do Estado, de 1997 a 2005, no contexto paraibano, Silva (2009, p.5) afirma que a implantação do “ajuste fiscal”, no estado pode ser dividida em

duas vias primordiais: o aumento da arrecadação tributária e a redução dos gastos públicos. A primeira via ocorreu pela tentativa de sanar o déficit tributário, pelo qual o estado passava, com a alteração de leis tributárias, embora, até 2007, tenha-se notado que a receita do estado não teve alta significativa, ao contrário, pelo grau de irregularidade nas arrecadações e pelo fato de as despesas serem, em parte, maiores do que a receita, ano a ano. A primeira via tornou necessária à adoção da segunda, o ajuste fiscal, que, segundo a autora, obteve menos êxito. Nessa perspectiva, Silva (2009, p. 5) afirma que “os modestos avanços percebidos na arrecadação tributária se tornavam marginais frente à elevação dos gastos governamentais”.

Nesse contexto de ajustes, para adequar a legislação estadual da Paraíba à política adotada pelo Governo Federal, no mandato do governador Cássio Cunha Lima (PSDB), que governou o estado no período de 2003 a 2009¹⁷, foi aprovada a Lei n.º 8.486/2008, a partir da qual a lógica gerencial e os processos de privatização se tornaram mais explícitos no estado (Souza, 2018).

Segundo Souza (2018, p. 1343), a *práxis* política inserida no contexto neoliberal do Estado e da sociedade, fortaleceram a perspectiva privatizante fundada na concepção de que o “setor privado seria o guardião das competências e do saber fazer”. Tal compreensão, também se faz presente no âmbito educacional, com o fortalecimento do setor privado em detrimento do setor público estatal. Souza (2018) salienta que, “grosso modo”, não só os governos estaduais, mas também, os municipais, adotaram essa perspectiva gerencial de “parcerias” na máquina pública.

No campo educacional, o autor aponta a influência da legislação nacional, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2011), pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, “como elemento de justificativa política e de convencimento ideológico”, para que se buscasse no setor privado o auxílio para a “realização e alcance das estratégias e metas educacionais definidas nos Planos educacionais locais” (Souza, p. 1343).

As estratégias de modernização e, por conseguinte, de continuidade da perspectiva gerencial foram mantidas nos governos seguintes: no de José Maranhão, que conclui o mandato, de 2009 a 2010, após a cassação de Cássio Cunha Lima; e, sobretudo,

¹⁷ Cássio Cunha Lima, foi governador do estado da Paraíba, por dois mandatos consecutivos, 2003-2006 e 2007-2009. O segundo mandato não foi concluído, em virtude de sua cassação, por decisão judicial. O segundo colocado nas eleições, José Maranhão, assumiu o governo do estado até 2010.

no de Ricardo Coutinho (PSB), que governou o estado por dois mandatos, 2011- 2014 e 2015-2018. No primeiro mandato de Ricardo Coutinho (2011-2014) foi reiterada a importância da “Lei das Parcerias”, por meio do Decreto n.º 33.487, de 19 de novembro de 2012, que aprovou o Plano Estadual de Parceria Público-Privada do Estado da Paraíba.

A ideologia neoliberal dos governos do PSB, na Paraíba, orientada nos princípios gerenciais e da privatização, seguiu pelo segundo mandato de Ricardo Coutinho (2015-2018), com a ampliação das parcerias com o setor privado, inclusive na gestão de hospitais e de escolas públicas. De acordo com Souza (2018), o aprofundamento da racionalidade administrativa gerencial do governo estadual, durante o governo de Ricardo Coutinho, é evidenciado, “por um lado, no controle orçamentário-fiscal e, por outro, no fortalecimento do setor privado como partícipe direto e sujeito referente no aprimoramento da gestão pública, tanto na elaboração quanto execução das políticas governamentais” (Souza, 2018, p. 1343).

O processo de implementação de iniciativas de avaliação, como política educacional, na rede estadual de ensino da Paraíba, iniciou-se entre os anos de 2011 e 2012, os dois primeiros anos de mandato do então governador, Ricardo Vieira Coutinho (PSB). Ocorreu com o lançamento do plano de gestão da educação, Paraíba Faz Educação I, que, em sua versão preliminar (2011-2012), era destinado à coordenação das ações na área educacional no segundo semestre de 2011 e no ano de 2012. De acordo com o documento, o objetivo do Plano, era

[...] agir por dentro, na parte mais central dos desafios que estão postos, no fortalecimento da escola e dos profissionais da educação, visando o enfrentamento a estes desafios e a construção de novos rumos para o fazer educação. (Paraíba, 2011a, p. 5).

O documento comporta vários projetos e ações estruturantes, que de forma incipiente, apresentam estratégias para a consolidação da política de gestão e avaliação da educação, com o objetivo de construir um projeto de formação, concebido nos governos do PSB, perante a lógica empresarial e de mercado (Cavalcante, 2018).

Dentre outras ações, destacam-se no Plano, as de formação continuada dos professores, em parceria com as universidades públicas, neste caso a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o apelo pelo regime de parcerias com as redes municipais, com o Pacto Pelo Desenvolvimento Social, e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Estas ações são pontos importantes que desencadearam o que é hoje o objeto da pesquisa.

Com relação ao IDEPB, Cavalcante (2018, p. 152) destaca que, no contexto de

criação, ainda que não contemplasse toda a Rede Estadual de Ensino, havia por parte do governo estadual, “a intenção de alinhar a política de gestão à agenda da gestão da educação no Brasil que consolida a política de avaliação”, em vias “da construção de um projeto de formação, específico, para a sociedade, que garanta a hegemonia do sistema”.

O conjunto de leis que cria o Sistema Estadual de Avaliação da Paraíba, o Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB), em parceria com o Caed/UFJF, tem como objetivos gerais:

produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada etapa de escolaridade avaliada;
 avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global, por turma e por estudante;
 ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade anual;
 contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura paraibana como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário;
 concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos escolares (Paraíba, 2012, art. 2º).

O Caed/UFJF se apresenta como um centro de pesquisa que

é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. São muitas ações e projetos, inseridos em diferentes contextos, mas cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender (Caed/UFJF, 2022).

O Avaliando IDEPB consiste em uma avaliação externa, com testes padronizados. Segue a mesma lógica do Saeb, com foco na mensuração da proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos testes aplicados aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, e das taxas de aprovação e reprovação dos alunos. Tal Sistema somente foi regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB), em 2015, pela Portaria n.º 368, de 14 de junho de 2015, que “Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba”, e pela Lei n.º 10.488, de 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de

Educação (PEE) para o decênio 2015-2025.

Na estrutura do sistema, originalmente, seria realizada avaliação anualmente, nas séries já avaliadas pelo Saeb, 5º ano do EF, 9º ano do EF e 3ª série do EM, e o 4º ano do ensino normal (médio magistério) incluído em 2013. Em 2016, ocorreu uma mudança nas séries avaliadas, o 4º ano do ensino normal (médio magistério) deixou de ser avaliado, sendo incluída a 1ª série do EM.

O Avaliando IDEPB se configura como umas das primeiras investidas dos governos do PSB sobre a gestão da educação, uma estratégia pela hegemonia das políticas de avaliação em larga escala no estado da Paraíba. Nesse sentido, cabe analisarmos as tensões no contexto de articulação dessas políticas e as contradições existentes em sua constituição, uma vez que, por meio delas, se constroem práticas de resistência sinalizando a necessidade de busca pela contra-hegemonia.

A avaliação em larga escala consiste em uma das metas do PEE (2015-2025), mais especificamente a Meta 19, que estabelece a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, de modo a atingir as médias estaduais para o IDEB” (Paraíba, 2015).

Entre as estratégias da Meta 19, do PEE/PB (2015-2025), que versa sobre a qualidade da educação, constam aquelas diretamente ligadas à avaliação em larga escala: a Estratégia 19.7, que visa consolidar o Avaliando IDEPB, na rede estadual de ensino, instituindo metas, por escola, com previsão até o ano 2021, no ensino fundamental e no ensino médio; a Estratégia 19.8, que define a necessidade do desenvolvimento “em colaboração com os municípios, de programas de formação e de apoio às escolas, para utilização dos resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; e a Estratégia 19.13 que pretende “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções [...]” (Paraíba, 2015).

Além da avaliação, na Meta 19, há a definição de estratégias relativas ao regime de colaboração e ao monitoramento dos resultados da avaliação externa. Como exemplo, destaca-se a Estratégia 19.5, relativa à necessidade de colaboração do estado da Paraíba com os municípios para garantir o cumprimento das metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública, voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao

desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar. Também, a Estratégia 19.8, que define o desenvolvimento, em colaboração com os municípios, de programas de formação e apoio às escolas, para a utilização dos resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.

Em relação ao monitoramento dos resultados nas avaliações externas, o PEE (2015-2025), na Estratégia 19.1, prescreve a necessidade do acompanhamento das políticas dos sistemas de ensino da Paraíba, a fim de atingir as metas projetadas do IDEB para 2021, reduzindo a diferença entre as médias das escolas com menores índices e a média nacional, de forma a garantir a equidade da aprendizagem.

Em articulação com o PEE (2015-2025), foi elaborado, segundo a SEECT/PB, o Plano de Metas da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, para o quadriênio 2015-2018 (PMSEE/PB 2015-2018). De acordo com a SEECT/PB, o “objetivo maior a ser atingido pelo conjunto das metas é uma educação de qualidade, inclusiva e adequada a uma formação cidadã que valoriza a construção de educandos livres, críticos, criativos, capazes de ler o mundo e modificá-lo” (Paraíba, 2015, p. 3).

O Plano de Metas é constituído por seis eixos: I. organização e regulação da educação; II. gestão democrática e participação popular; III. valorização dos profissionais da educação; IV. universalização e expansão da educação; V. gestão e práticas pedagógicas; e, VI. infraestrutura e tecnologia. Cada Eixo é constituído por metas. O Eixo I contém a Meta 5, que trata das iniciativas de avaliação e de acompanhamento dos resultados, estabelecendo “Meta 5: Potencializar as ações de avaliação e monitoramento dos indicadores em educação nas escolas da rede estadual, fortalecendo o IDEPB como sistema próprio de monitoramento e avaliação contínua de resultados” (Paraíba, 2015, p. 6).

A seguir, destacamos os eixos I, III e V, que tratam das iniciativas relacionadas ao fortalecimento das políticas de avaliação e *accountability* na Paraíba com o Avaliando IDEPB, o IDEPB; do fortalecimento da responsabilização e premiação por mérito, com os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor; e da avaliação do desempenho e o monitoramento, com o uso dos resultados para avaliar a prática dos professores e a criação de plataformas de acompanhamento *online*.

O Eixo 1, Organização e regulação da educação, também, propõe, na Meta 6, a necessidade da redefinição do “processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de reorganizar a política educacional no Estado, bem

como apoiar os municípios por meio da criação do Núcleo de Apoio Educacional” (Paraíba, 2015 p. 6).

Percebe-se que, no Eixo 1, a avaliação em larga escala inscreve-se, diretamente, em pelo menos duas metas. Na Meta 4, que trata da reorganização dos sistemas, “implantar reforma curricular e de avaliação, visando ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo e ampliando ações pedagógicas para a diminuição do abandono e evasão escolar; e a Meta 5, potencialização “das ações de avaliação e monitoramento dos indicadores em educação nas escolas da rede estadual, fortalecendo o IDEPB como sistema próprio de monitoramento e avaliação contínua de resultados” (Paraíba, 2015, p. 6), revelando a ênfase conferida pelo governo do Estado às políticas de avaliação externa e de monitoramento dos resultados.

No Eixo III, Valorização dos profissionais da educação, consta uma Meta relativa à necessidade do fortalecimento e da redefinição dos programas de premiação por mérito: Mestres da Educação e Escola de Valor (Meta 6) (Paraíba, 2015). Tal definição revela a compreensão do Governo do estado de que as iniciativas de bonificação por resultados consistem em políticas de valorização dos profissionais da educação.

No Eixo V, Gestão e práticas pedagógicas, destacam-se duas Metas, que enfatizam a avaliação do desempenho e o monitoramento. A Meta 21 define o fortalecimento “das ações pedagógicas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, impulsionando o melhor desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas”. A Meta 26 estabelece a necessidade do acompanhamento pedagógico *online* das escolas da rede estadual de ensino, via sistema multidisciplinar, com vistas a assessorar o trabalho de gestão escolar.

O governo do estado da Paraíba implantou, desde o ano de 2012, duas iniciativas de premiação de escolas e de profissionais da educação que se constituem políticas de *accountability* na rede estadual de ensino: o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio Mestres da Educação. Os Prêmios foram criados pela Medida Provisória n.º 198, de 24 de julho de 2012, que os instituiu no âmbito do Poder Executivo Estadual, e, posteriormente, reafirmados pela Lei n.º 9.879, de 13 de setembro de 2012.

Os prêmios visam ao fomento, à seleção, à valorização e à premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, na rede estadual de ensino, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Paraíba, 2012).

Anualmente, a SEECT/PB lança editais que estabelecem normas relativas à

realização de Processo Seletivo, visando selecionar boas práticas do cotidiano curricular desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de educação básica no intuito de laurear professores e escolas.

O Prêmio Escola de Valor compreende a participação de todos os funcionários da escola. Para concorrer ao Prêmio, as escolas devem apresentar três instrumentos, que devem fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar: o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); o Relatório de execução do PIP; e os documentos comprobatórios das atividades realizadas na escola.

O Prêmio tem por objetivos: avaliar as escolas da rede estadual nas dimensões da gestão escolar; valorizar as escolas estaduais que se destaquem pela competência nessas dimensões e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola; e reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais, que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento (Paraíba, 2019a).

O Prêmio concede o 14º salário para todos os profissionais das escolas selecionadas nesse Processo Seletivo, que comprovem melhoria do IDEB e dos índices de qualidade da educação: crescimento de matrícula, crescimento de aprovação, redução de reprovação, redução de evasão e redução de abandono (Paraíba, 2019a).

O Prêmio Mestres da Educação é aberto, “exclusivamente”, a professores em efetivo exercício de suas funções, com carga horária de sala de aula registrada no Sistema de Acompanhamento de Pessoal (SAP) e lotados em escolas da rede pública estadual da Educação Básica.

Os objetivos do Prêmio consistem na valorização dos professores da rede pública estadual da educação básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por práticas pedagógicas inovadoras e bem sucedidas, que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem; no reconhecimento e visibilidade do esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento (Paraíba, 2019b).

O Prêmio concede o 15º salário aos professores que tenham projetos “selecionados e laureados” de práticas desenvolvidas, comprovando o sucesso dos seus

estudantes, mediante documento comprobatório da “permanência e desempenho progressivo dos estudantes envolvidos no projeto” (Paraíba, 2019b).

Rodrigues (2021, p. 79) aponta que com a criação do prêmio, o governo do estado instituiu ideais de *accountability* na educação estadual, com a instituição de mecanismos de acompanhamento, monitoramento, premiação, responsabilização e de prestação de contas.

Em 2017, o governo do estado, lançou o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA/PB), por meio da Portaria.º 617, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre o seu funcionamento e a criação do Sistema de Gestão e Informação, denominada de Plataforma Saber (Paraíba, 2017).

De acordo com a Portaria, o PMEGA/PB contempla três dimensões: gestão de dados, gestão pedagógica e avaliação educacional.

A dimensão **gestão de dados** diz respeito à atualização do diário de classe no Sistema SABER pelos professores. São atualizações feitas diariamente, de frequência dos alunos e de registros de aulas, e atualização mensal/bimestral de avaliações (conceito para o ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano, e notas para o ciclo complementar, 4º e 5º ano) dos alunos em todas as disciplinas/turmas a que o professor estiver vinculado no Sistema SABER (Paraíba, 2017c, art. 6).

A dimensão **gestão pedagógica** refere-se ao planejamento mensal/bimestral dos professores, que deve ser anexado no Sistema SABER para acompanhamento por parte dos supervisores e/ou gestores escolares em vistas a avaliar o “índice de eficiência” dos professores, com relação à atualização do Sistema SABER, bem como analisar se há consonância entre o planejamento e o que foi registrado nos dias de aula (Paraíba, 2017c, art. 7).

A dimensão **avaliação educacional** diz respeito a análise do Diário de Classe no SABER e alcance de metas do IDEPB, segundo os seguintes parâmetros:

- I - Melhoria de desempenho em notas/conceitos. A SEE evidenciará o avanço do desempenho dos estudantes, utilizando como referência a média de notas/conceitos dos alunos nos bimestres anteriores, em todas as disciplinas/turmas a que o professor estiver vinculado no SABER. Contribuição para alcance do índice 40%;
- II – Melhoria nas taxas de aprovação. A SEE evidenciará a melhoria da taxa média de aprovação dos alunos em todas as disciplinas/turmas a que o professor estiver vinculado no SABER utilizando como referência a taxa média de aprovação de todos os alunos das escolas da rede estadual. Contribuição para alcance do índice 30%;
- III - Melhoria do IDEPB da Escola de lotação do professor. A SEE evidenciará por meio do resultado do IDEPB se a escola de lotação do

professor atingiu a meta projetada. No caso de escolas sem meta projetada, a meta será a média da rede estadual para o ano em curso. Contribuição para alcance do índice 30% (Paraíba, 2017c, art. 8).

Destacamos na dimensão avaliação educacional a preocupação com os indicadores quantitativos – a elevação das notas/conceitos e das taxas de aprovação dos estudantes e do IDEPB das escolas –, com o cumprimento das metas de desempenho projetadas. Não há referência sobre o acompanhamento e a avaliação de processos de aprendizagem. Avaliação está restrita a medir desempenhos quantificáveis e anunciar os resultados.

O Programa tem como objetivo principal a otimização dos procedimentos de rotina realizados por professores da rede estadual de ensino, com vistas a favorecer a melhoria do processo de gestão do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Estabelece a concessão, aos professores participantes do Programa, de Bonificação Mensal por Mérito. Para receber a bonificação, os docentes devem preencher adequadamente, e nos prazos previamente definidos, os dados requeridos pela Plataforma SABER, que permitem o monitoramento das escolas da rede estadual de ensino (Paraíba, 2017).

O pagamento da **bolsa incentivo** é a bonificação mensal, paga aos professores das escolas da rede pública estadual, associado ao pagamento dos vencimentos mensais desses professores, mediante o cumprimento dos prazos e o alcance nos índices de eficiência, estabelecida para cada dimensão do Programa. O valor da bolsa, no ano de 2021, foi de R\$ 150,00 mensais, não incorporados ao salário.

Para fins de controle e de monitoramento, a Portaria estabelece os prazos para que os professores, realizem o registro dos dados requeridos. Nessa perspectiva, define que os docentes têm até o dia 10 de cada mês “para inserir os dados relativos aos meses anteriores e alcançar as metas previstas para cada uma das dimensões”. (Paraíba, 2017, art. 9º e 10). Apenas os professores lotados nas escolas da rede pública estadual de ensino e com carga horária mínima de 20 horas em sala de aula inseridas no Sistema SABER estão aptos a receber a bolsa incentivo. Mesmo com um valor bastante baixo, tem por objetivo viabilizar o engajamento dos professores no cumprimento das tarefas relativas ao fornecimento de dados que viabilizam o monitoramento da escola e do seu trabalho. O pagamento da bolsa incentivo se constitui como uma estratégia de bonificação pelo cumprimento de tarefas bem específicas, e tem mobilizado os professores pelo fato de que mesmo acrescentando pouco aos seus salários, se torna uma quantia importante, uma vez da falta de ajustes na inflação que não acompanha o aumento do piso salarial dos

professores.

Outro fator determinante para que os professores se empenhem na realização do preenchimento do Sistema SABER, se dá pelo fato de que, no caso das escolas da rede estadual, a atualização do sistema SABER é um dos critérios a ser cumprido para que a escola seja contemplada com o Prêmio Escola de Valor e para que os professores sejam contemplados com o Prêmio Mestres da Educação, o que influencia a naturalização do seu preenchimento pelos professores, facilitando o controle do trabalho de preenchimento e cumprimento de prazos ao longo do ano letivo.

3.3 O Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba: regime de “colaboração” com os municípios paraibanos

No ano de 2011, o governo do estado da Paraíba criou o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba (PPDS/PB), voltado para o âmbito social e administrativo. Originalmente, o Pacto foi criado pelo Decreto n.º 32.168, de 27 de maio de 2011 (Paraíba, 2011) que, posteriormente, foi modificado em função de alterações na estrutura gerencial do Programa, pelo Decreto n.º 34.827, de 17 de março de 2014, instituindo o Programa Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, definindo a estrutura operacional, dispondo sobre a sua operacionalidade através do SGI-PACTO e outras providências (Paraíba, 2014).

O Pacto Social ou PPDS/PB é coordenado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento e Articulação Municipal (SEDAM) e tem por objetivo “melhorar a vida dos paraibanos, concretizado por meio de transferência voluntária de recursos, cessão e doação de bens aos municípios paraibanos e a execução de contrapartidas solidárias¹⁸” (Paraíba, 2014).

A transferência voluntária se refere aos recursos financeiros repassados pelo governo do estado ao município em decorrência da celebração de convênios, cuja finalidade é a realização de obras e/ou serviços de interesse comum entre as duas esferas do governo. A cessão é o ato em que o estado consente o uso gratuito de bem público estadual pelo município, desde que atenda ao interesse da coletividade. A doação é o ato em que o estado transfere o bem público ao município atendendo interesse da coletividade

¹⁸ As contrapartidas solidárias consistem em um conjunto de ações a serem executadas pelo Município, necessário ao enfrentamento de situações problemas, consoante metas ou ações executivas, propostas pela concedente (estado), aceitas e aprovadas pelo conveniente (município).

(Paraíba, 2014).

Entre as “contrapartidas solidárias” propostas pelo Pacto Social, consta o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB, direcionado ao setor educacional. Em 2016, em consonância com o proposto no Pacto Social, o Governo do Estado, junto aos prefeitos eleitos e reeleitos para o período 2017-2020, lançou “o Soma – Pacto Pela Aprendizagem de Sucesso¹⁹, com o objetivo inicial de ampliar o sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram ao Pacto Soma/PB” (Paraíba, 2016, p. 10).

Já em 2017, o Pacto Soma/PB foi criado pelo Decreto n.º 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, e regulamentado pela Portaria n.º 1267, de 21 de setembro de 2017, que define seu funcionamento e dá outras providências, como uma política de governo que consiste em uma das “contrapartidas solidárias” do Pacto Social, propondo o apoio técnico e financeiro do Governo do estado aos municípios, visando à alfabetização plena e ao letramento em todos os anos do Ensino Fundamental, entre outras medidas (Paraíba, 2017).

De acordo com o governo do estado da Paraíba, o Pacto Soma/PB consiste

[...] uma ação estratégica coordenada pelas secretarias estadual e municipais de educação, busca melhorar os indicadores educacionais das redes públicas de ensino da Paraíba. Foi lançado em 2017 e conta com iniciativas de avaliação, monitoramento e desenvolvimento profissional de gestores. As ações têm o objetivo de apoiar a efetivação do trabalho colaborativo na gestão educacional e escolar, fornecendo evidências para a construção de um diagnóstico do desempenho de estudantes da educação básica que alimente o planejamento pedagógico realizado nas escolas, com o auxílio de instrumentos e ferramentas de gestão. (Paraíba, 2017, p. 11).

A adesão ao Pacto Soma/PB, assim como ao PPSD/PB, é feita por meio da constituição de parcerias e formalizada por meio da assinatura de Termo de Convênio entre estado e municípios paraibanos. O documento de pactuação com o PPSD/PB é feito individualmente para a adesão de cada município. Essa pactuação é facultada aos municípios, segundo decreto que institui o PPSD/PB (2014), muito embora a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB) tenha realizado esforços para a indução e aceitação do pacto pelos municípios, com a oferta de apoio técnico e financeiro. Os municípios que aderiram ao pacto contaram com o recebimento de ônibus

¹⁹ É com a denominação Pacto Pela Aprendizagem de Sucesso que o Pacto Soma/PB aparece, em entrevista dada pelo então secretário de educação, Aléssio Trindade aos técnicos do Caed/UFJF. A entrevista foi escrita na íntegra, no último volume da Revista do Sistema Avaliando IDEPB, em 2016.

escolares com 59 e 24 lugares, conjuntos de kits com mesas e cadeiras escolares para os primeiros anos do ensino fundamental; e laboratórios de informática para o atendimento dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Paraíba, 2017).

De acordo com o decreto de criação do Pacto Soma/PB, um dos eixos que o fundamentam é o princípio constitucional do regime de colaboração entre entes federados. Segundo a Constituição Federal de 1988, “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e que deverão ser definidas “formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1988, art. 211). Para Werle (2011), com essa definição, a Constituição Federal estabelece a “paridade, simetria, entre os três entes federados, Estados, Municípios e União” (Werle, 2011, p. 773).

Com relação ao regime de colaboração, Terto e Castro (2017) apontam que, no âmbito da organização da educação nacional, não só a Constituição Federal de 1988, mas, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece incumbências para cada ente federado, visando o desenvolvimento da educação básica, ou seja, “estabelece que as relações intergovernamentais estejam fundadas na interdependência entre os entes federados” (p. 229).

No entanto, ao analisar o regime de colaboração no âmbito educacional no país, Freitas (2007) explica que o “Estado central” atua, coordenando a política educacional, podendo “controlar a geração e difusão de dados e a medida-avaliação dos sistemas educacionais”. Isso, além de permitir a criação de um “regime de colaboração sob condicionalidades”, propicia o aumento da intervenção direta e a regulação do Estado sobre as instâncias administrativas subnacionais e seus respectivos sistemas de ensino (FREITAS, 2007, p. 188). Desse modo, a paridade e simetria entre os entes fica inviabilizada com o fortalecimento do papel regulador do governo federal.

Nesse sentido, o estado da Paraíba atua como educador ao criar uma ambiência favorável à inserção das políticas estaduais nas redes municipais de ensino; como indutor de políticas por meio do oferecimento de apoio técnico e financeiro aos municípios paraibanos, consubstanciando as condicionalidades que acompanham a proposta de regime de colaboração entre estado e municípios, materializadas como prioridades e vantagens para os municípios pactuantes; e, como regulador do processo, em vias de atingir os resultados desejados.

4 INICIATIVAS DO PACTO SOMA/PB E PROCESSOS DE RECONVERSÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos o Pacto Soma/PB, seus objetivos, organização, eixos e iniciativas. São discutidas as iniciativas de avaliação externa, formação continuada de professores e do monitoramento. O monitoramento do trabalho do professor é analisado considerando duas dimensões que o constituem: acompanhamento de registros no Sistema SABER e dos processos de alfabetização e letramento em sala de aula, bem como por meio do acompanhamento das ações do professor. O objetivo aqui é apontar e refletir como essas iniciativas estão articuladas para promover a reconversão docente nas redes públicas de ensino paraibanas.

4.1 Pacto pela Aprendizagem na Paraíba: organização e eixos estruturantes

Antes do Pacto Soma/PB, o governo do estado da Paraíba já havia instituído outras políticas de avaliação da alfabetização atreladas à formação continuada de professores, como o Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI). Esse Programa foi instituído no ano de 2014, por meio de duas resoluções, a Resolução n.º 041 de 27 de fevereiro de 2014 e a Resolução n.º 042 de 27 de fevereiro de 2014, com o objetivo de "garantir diretrizes norteadoras de práticas educativas dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com o intuito de alfabetizar os alunos até os 08 (oito) anos de idade, no ciclo I. A Resolução n.º 041/2014, além de dispor sobre a estruturação do PPSI definia a (re)organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos, a saber: "I - Ciclo da Alfabetização e Letramento que correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; II - Ciclo Complementar que correspondente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental" (Paraíba, 2014).

O programa teve a finalidade de traçar diretrizes para a prática dos professores das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino, visando a atender os objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), qual seja, assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até oito anos de idade (Paraíba, 2013). O PPSI teve vigência de 2011 a 2016 e foi substituído pelo Pacto Soma/PB.

O Pacto Soma/PB foi criado pelo Decreto n.º 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, e regulamentado pela Portaria n.º 1.267, de 21 de setembro de 2017, que definiu seu funcionamento. Teve duração de 2017 a 2021 e possuía como objetivo central propiciar

[...] a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado. (Paraíba, 2017a, Art. 21).

Assim, consistiu em uma das “contrapartidas solidárias” (Paraíba, 2017a) definidas no Pacto Social que propõe, entre outras medidas, o apoio técnico e financeiro do governo do estado aos municípios, visando à alfabetização plena²⁰ e ao letramento em todos os anos do Ensino Fundamental (Paraíba, 2017a).

A adesão ao Pacto Soma/PB, assim como ao Pacto Social, era feita por meio da constituição de parcerias e formalizada por meio da assinatura de Termo de Convênio entre o estado da Paraíba e os municípios paraibanos. O documento de pactuação dos municípios era feito individualmente. Segundo o decreto que institui o Pacto Social (2014), a pactuação era facultada aos municípios (Paraíba, 2017d), no entanto, a SEECT/PB induziu a aceitação do Pacto Soma/PB, com a oferta de apoio técnico e financeiro aos municípios.

4.1.1 Pacto Soma/PB: estrutura e organização

Para a realização do Pacto Soma/PB e o cumprimento das ações previstas, a SEECT/PB firmou acordo de cooperação técnica, convênios ou contratos com instituições de ensino superior, institutos de caráter educacional, fundações universitárias de fomento à pesquisa ou entidades representativas dos municípios (Paraíba, 2017d). Os principais envolvidos na implantação desse Pacto foram: a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESq), o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (Caed/UFJF), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM)²¹ e a própria SEECT/PB.

²⁰ Na proposta do Pacto Soma/PB, que segue a lógica do Saeb, a alfabetização plena se constitui no desenvolvimento máximo da alfabetização, em que o estudante possui todas as habilidades de leitura e escrita, bem como as habilidades de cálculo e resolução de problemas, que permitem o desenvolvimento de competências fundamentais para atender às demandas sociais e pessoais, o que caracteriza, nesse ideário, o letramento (Brasil, 2019).

²¹ O NEALIM UFPB é composto por professores pesquisadores das áreas de Linguagem e Matemática que investigam a alfabetização em contextos de letramento, principalmente em processos de formação continuada, envolvendo investigadores da própria UFPB e de outras universidades paraibanas como a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba/IFPB (Azerêdo, 2020).

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESq)²² assumiu as tarefas de operacionalização e gerenciamento do Pacto, ministrando treinamentos e capacitação para os atores envolvidos e concedendo bolsas de apoio técnico e extensão aos servidores – públicos ou não – participantes (Paraíba, 2017a).

A atuação da FAPESq²³, que atuou nos âmbitos administrativo e operacional, estava articulada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), à SEECT/PB, às Gerências Regionais de Ensino (GREs) e às secretarias municipais de educação, que atuaram na indicação, contratação e pagamento de pessoal – Comissão do Soma, equipes de formadores regionais, estaduais e municipais – e que já atuavam nas redes estadual e municipais de ensino e na sua formação e capacitação.

O Caed/UFJF operou na formulação e implementação do Pacto Soma/PB, assim como foi o responsável pelo Avaliando IDEPB, desde a sua criação, com a elaboração e aplicação das avaliações em larga escala e, também, na oferta de formação para os gestores escolares. No ano de 2017, o contrato firmado pela SEECT/PB com o Caed/UFJF para a prestação de serviços no Pacto Soma/PB previa a preparação e aplicação da avaliação formativa, da avaliação somativa, constituição do banco de testes, desenvolvimento profissional e monitoramento da aprendizagem dos estudantes e dos processos de gestão e certificação de gestores escolares. O contrato²⁴ alcançou o valor total de R\$ 14.313.857,68, referente ao ano de 2017 (Paraíba, 2020). No ano de 2018, as atividades previstas no contrato foram reduzidas, incluindo apenas a elaboração e aplicação das iniciativas de avaliação formativa e avaliação somativa. Nesse contrato, a SEECT/PB pagou o valor de R\$ 8.236.348,97 (Paraíba, s. d.)

Em relação ao Pacto Soma/PB, o Caed/UFJF aponta a importância da parceria com o governo do Estado da Paraíba e explica sua atuação no Pacto como uma “rede de trabalho colaborativo, que reúne professores alfabetizadores, diretores escolares, coordenadores municipais e supervisores regionais” (Caed, s. d., n. p.). De acordo com

²² A Fapesq foi criada pela Lei nº 5.624 em 06 de julho de 1992, durante o governo Ronaldo Cunha Lima e reestruturada em 1997. É um órgão de direito público, que integra o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia e tem como objetivo promover o desenvolvimento científico e tecnológico do estado da Paraíba, através do fomento à ciência, tecnologia, empreendedorismo e inovação mantendo estreita sintonia com o atendimento às necessidades socioeconômicas que afetam seu desenvolvimento sustentável (Fapesq, 2024).

²³ Foi solicitado junto ao portal de informação do governo do estado todos os contratos e convênios com as instituições parcerias na realização do Pacto Som/PB, porém não conseguimos acesso os contratos com a FAPESq e o NEALIM/UFPB.

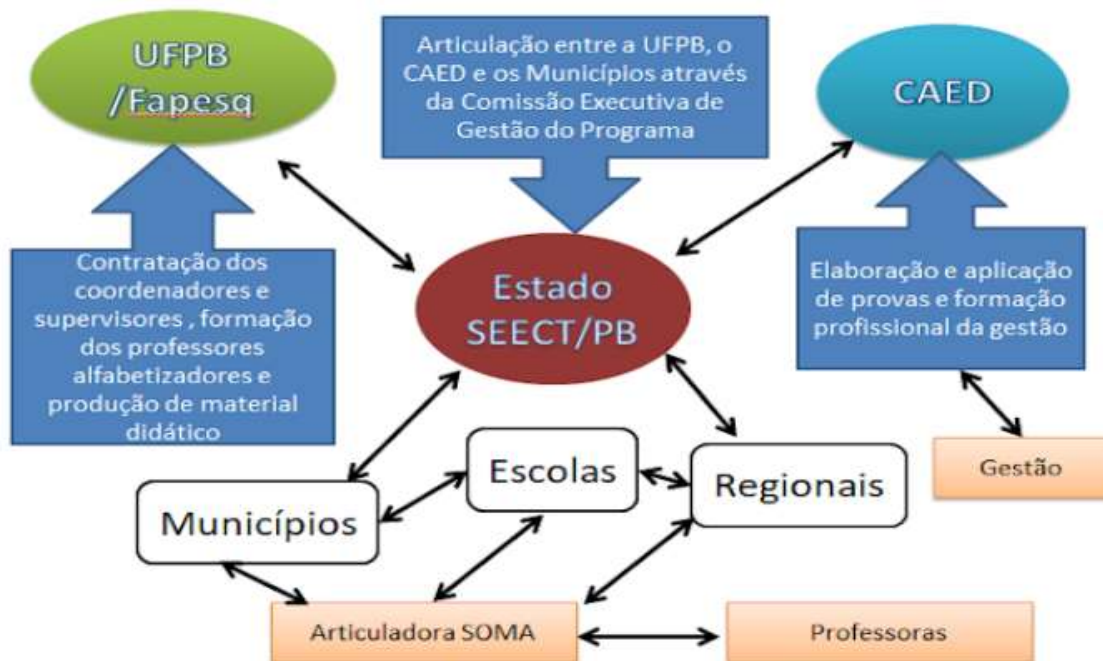
²⁴ Todos os contratos realizados pelo governo do estado da Paraíba estão disponíveis no Portal da Transparência, no endereço: <https://transparencia.pb.gov.br/compras/contratos>. Para que sejam localizados os contratos entre a SEE/PB e o Caed/UFJF, é preciso utilizar, no campo “Credor”, o CNPJ 21.195.755/0001-69, pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Caed/UFJF, as ações de parcerias se efetivaram por meio do fornecimento de tecnologias e instrumentos desenvolvidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed/UFJF), de ferramentas para o “diagnóstico preciso”, pelos gestores escolares, dos níveis de alfabetização e letramento dos estudantes, de instrumentos para o planejamento e monitoramento das ações voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Caed/UFJF, 2016).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) participou do Pacto Soma/PB na elaboração e distribuição dos materiais didáticos para uso em sala de aula com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e no oferecimento da formação continuada para os professores alfabetizadores. Nessa tarefa, a UFPB envolveu aproximadamente 33 professores, entre eles professores da instituição, estudantes dos programas de pós-graduação e outros, contratados por meio de editais de chamada pública lançados pela FAPESq (Azêredo, 2020).

No que se refere à organização do Pacto Soma/PB, estava prevista a articulação dos envolvidos, sob a coordenação do SEECT/PB. O infográfico, a seguir, expõe a visão do governo do estado, sobre a operacionalização deste pacto e as funções de cada “parceiro”.

Figura 2 - Print de diagrama de representação da rede articuladora do Pacto Soma/PB



Fonte: Soma Paraíba Parceiros (Caed digital, 2018).

Freire (2021, p. 60) caracteriza as articulações do Pacto Soma/PB em quatro níveis

de hierarquia: nível hierárquico decisório, nível hierárquico intermediário, nível hierárquico situado e o nível hierárquico micro. O nível hierárquico decisório diz respeito à articulação da SEECT/PB objetivando a sistematização do projeto curricular e sua realização, o acordo de cooperação acadêmico-científico com a FAPESq e a UFPB, e o Caed/UFJF, compondo as proposições, ações, estratégias, metas, materiais e elaboração das avaliações pelas equipes dos respectivos “parceiros”.

O nível hierárquico intermediário reflete a relação da SEECT/PB com as equipes das GREs e coordenadores locais do Pacto Soma/PB, definindo suas atribuições, corroborando a existência de hierarquias apontadas por Freire (2021). Eram atribuições da SEECT/PB junto as GREs:

- a) coordenar as ações e atores do Programa SOMA;
- b) promover a articulação com as secretarias municipais, as gerências regionais de educação, as escolas, as universidades, a FAPESq e demais instituições parceiras para garantir a implementação das ações propostas;
- c) integrar os programas do Governo Federal e da SEE de atividade afim;
- d) monitorar e avaliar o programa de forma contínua para garantir o alcance dos resultados estabelecidos. (Paraíba, 2017d, n.p.).

De acordo com a Portaria que regulamentou o Pacto Soma/PB, são atores envolvidos: a Comissão Executiva, constituída por profissionais da SEECT/PB; coordenadores regionais, profissionais designados pela SEECT/PB para gerenciar as atividades do Pacto Soma/PB nas GREs; os coordenadores municipais, profissionais indicados pelas secretarias municipais de educação para gerenciar as atividades em seus respectivos municípios; e os formadores municipais, profissionais designados pela SEECT/PB e/ou pelas secretarias municipais de educação, para atuar temporariamente, sob a forma de demandas de trabalho, no gerenciamento de atividades do Pacto Soma/PB nas escolas da rede estadual e municipal (Paraíba, 2017d).

Já os atores ligados diretamente às escolas, de acordo com Freire (2021, p. 62), enquadram-se no nível hierárquico situado, com a oferta da formação continuada, a elaboração do planejamento pedagógico, acompanhamento e monitoramento por intermédio dos supervisores educacionais, servidores públicos ou não, designados pela SEECT/PB para atuar temporariamente no Pacto Soma/PB, e os gestores escolares que realizavam, no âmbito da escola, a implantação, coordenação e monitoramento das ações do Pacto (Paraíba, 2017d).

No nível hierárquico micro estão os professores alfabetizadores, a quem cabe, nas suas ações em sala de aula, interpretar, traduzir e atuar de acordo com as prescrições da

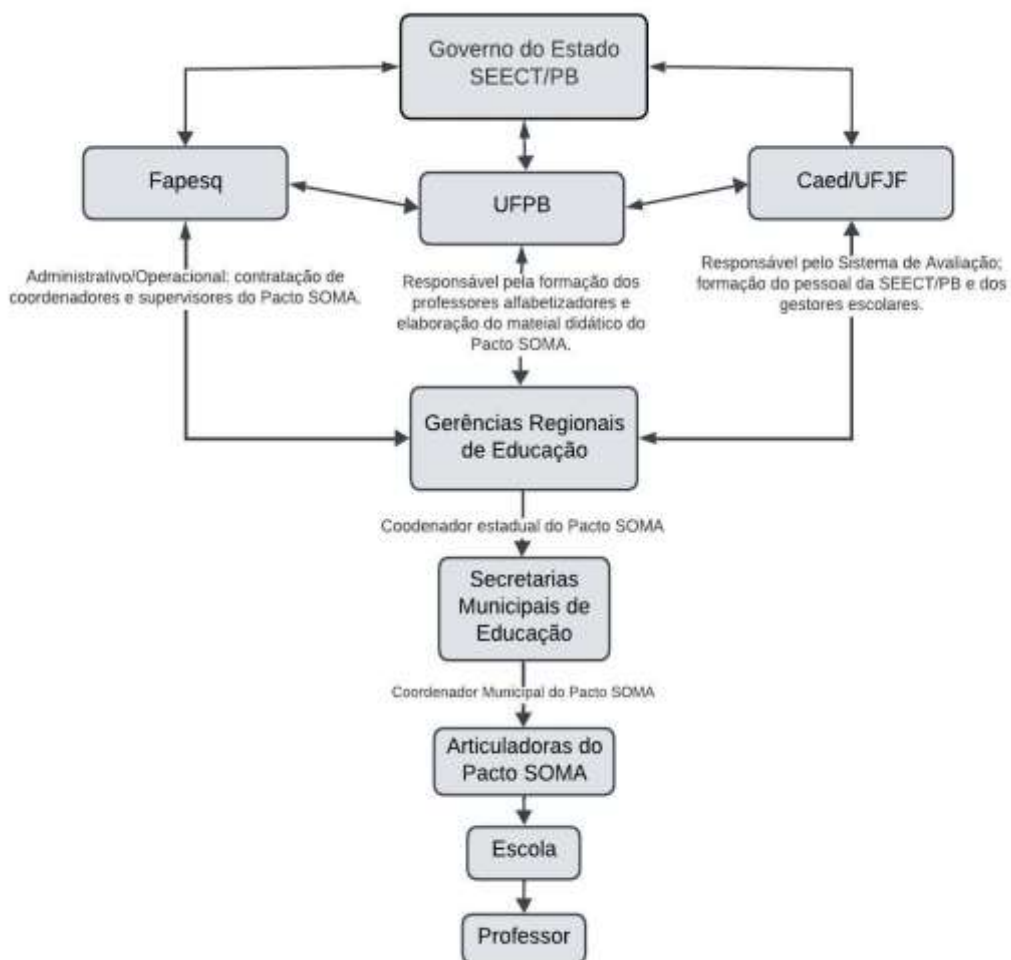
política do Pacto Soma/PB, necessitando considerar a realidade e as vivências de seus estudantes Freire (2021, p. 62).

Na constituição das hierarquias postas na política do Pacto Soma/PB, entendemos haver uma desvalorização dos professores, haja vista serem a base desses níveis hierárquicos, pois seriam eles quem colocaria em prática as ações da sala de aula. A despeito disso, os professores não foram chamados a pensar, contribuir e propor a política. Eles são convertidos a meros realizadores da proposta, submetidos a constante monitoramento dos níveis hierárquicos superiores.

O entendimento por níveis hierárquicos, conforme exposto pela autora, justifica-se pela característica predominantemente prescritiva do Pacto Soma/PB. Assim, os momentos de formação continuada deveriam ter como principal objetivo a socialização das sequências didáticas que, conforme anunciado pelo Caed/UFJF, teriam sido elaboradas tendo como referência as matrizes de habilidades e competências que deveriam ser trabalhados em sala de aula pelos professores e os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas.

A despeito da representação do diagrama da rede articuladora do Pacto Soma/PB, apresentado no informativo disponibilizado na Plataforma Caed digital (Figura 3), que apresenta uma maior inter-relação entre os envolvidos na implantação do Pacto Soma/PB, percebemos a prevalência hierárquica dos integrantes dos dois níveis superiores, com ênfase no Governo/SEECT/PB. Já para os níveis inferiores destacamos a existência de relações verticalizadas e hierarquizadas, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 3 - Infográfico da rede de articulação do Pacto Soma/PB



Fonte: Adaptado de Paraíba (2017).

A Figura 3 revela que a SEECT/PB é o centro da articulação das decisões políticas e de implementação do Pacto Soma/PB. Já a FAPESq e UFPB, que na visão do governo do estado realizam um trabalho conjunto, têm funções pré-definidas de operacionalização. A FAPESq atua no âmbito do gerenciamento do programa, nos campos administrativo e operacional, com a contratação e pagamento de bolsas para os gestores, coordenadores e formadores participantes. O caráter pedagógico e formativo da UFPB refere-se à realização da oferta da formação para formadores e professores. O Caed/UFJF tem papel central na elaboração e aplicação das avaliações e na formação profissional dos gestores escolares.

As GREs, articuladas às secretarias municipais e aos formadores municipais, articuladores do Pacto Soma/PB nos municípios, têm o papel de monitoramento e acompanhamento das ações implementadas nas escolas municipais e estaduais, o seja, de

fiscalização da operacionalização do Pacto.

Por fim, os professores têm a função de participar dos momentos de formação continuada, de aplicar a proposta pedagógica do Soma/PB em suas salas de aulas, o treinamento para as avaliações somativas e a realização das avaliações formativas, a aplicação de rotinas para o uso do material didático e das sequências didáticas. Assim, são reduzidos a executores alienados de planos alheios (Apple; Teitelbaun, 1991). Essa redução ocorre pela ampliação do controle hierárquico sobre o trabalho dos professores, pela deterioração e intensificação da exploração do trabalho e pela restrição da formação a qualificação profissional que, de acordo com Shiroma e Evangelista (2007; 2008), categorizam a reconversão docente.

4.1.2 Pacto Soma/PB: eixos estruturantes

O Pacto Soma/PB teve suas ações estruturadas nos seguintes eixos: I – alfabetização e letramento; II – superação de déficit de aprendizagem; III – formação continuada; IV – eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; V – direitos de aprendizagem; VI - princípio de equidade; VII - regime de colaboração entre entes federados (Paraíba, 2017d).

Os sete eixos envolvem dimensões relativas à gestão da aprendizagem. Segundo o Pacto, os eixos buscam viabilizar o compromisso do estado e municípios na efetivação do direito dos estudantes a aprender, ancorado nos princípios de equidade, na superação dos déficits educacionais paraibanos, com ênfase na base do processo de escolarização, a alfabetização e letramento.

As ações voltadas ao eixo “alfabetização e letramento” foram desenvolvidas através da interpretação dos resultados das avaliações externas. Em 2017, o eixo foi definido como o perfil, ou seja, os níveis de desempenho dos estudantes do ensino fundamental em leitura e escrita (Paraíba, 2017, p. 24). Assim,

O perfil de alfabetização e letramento é uma informação que ajuda a compreender o desenvolvimento dos estudantes com relação ao domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, habilidades importantes em toda a formação escolar – do ensino fundamental ao ensino médio. [...] Os perfis de alfabetização e letramento identificam os estudantes com desempenho inadequado nos três anos escolares considerados conclusivos de etapas importantes da educação básica: 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental.

No eixo “superação de déficit de aprendizagem” estão descritos os baixos

resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas em larga escala e a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais paraibanas, o que revelaria os desafios a serem superados.

De acordo com o Caed/UFJF, para enfrentar esse problema, seria necessário corrigir os déficits de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, tratando das dificuldades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, registradas em cada etapa escolar avaliada, a fim de desvendar os caminhos necessários para a melhoria das habilidades requeridas por esses perfis. Nesse sentido, na proposta do Pacto Soma/PB, os estudantes foram organizados em três perfis de desempenho de acordo com os seus níveis de alfabetização e letramento: 1. nível inadequado, ou seja, os que não atingiram determinada proficiência no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita esperadas para a etapa, definidos como não alfabetizados, para os estudantes 3º ano do ensino fundamental; 2. alfabetização incompleta, no caso dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental; e 3. letramento insuficiente, para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

O eixo da formação continuada, realizada preferencialmente em serviço, pressupondo a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, incluía na carga horária momentos presenciais, atividades mediadas por tecnologias e outras de caráter teórico-prático definidas pela instituição formadora. A proposta de formação estava fundada no trabalho de multiplicadores que deveriam se descolar até às regionais de ensino da SEECT/PB e municípios para realizarem os encontros formativos com os professores (Caed/UFJF, 2016).

O eixo de eficiência da gestão e das práticas pedagógicas está assentado nas dimensões pedagógica, participativa, de pessoas e liderança e infraestrutura²⁵ dos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação. Nesse eixo, destaca-se a denominada busca pela competência da gestão escolar e por experiências inovadoras e exitosas de professores pela melhoria contínua da educação.

O eixo dos direitos de aprendizagem está articulado aos objetivos relativos os aspectos cognitivos que devem ser atingidos. Entretanto, no âmbito do Pacto Soma/PB para que este direito seja efetivado cabe à escola trabalhar valores relacionados à formação do ser humano e à construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Para tal, é proposta a necessidade da definição de orientações curriculares e da

²⁵ Sobre as dimensões dos prêmios, ver a análise detalhada que Rodrigues (2021) faz acerca dos mesmos.

implementação do projeto político pedagógico.

O eixo do princípio de equidade refere-se à igualdade de oportunidades educacionais, que consistiria em um dos pilares para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade. A elevação dos indicadores e índices educacionais revelaria o compromisso com a construção de igualdades de condições educacionais para todos os alunos. Nessa perspectiva, o Caed/UFJF argumenta que é com esse olhar que professores e gestores devem analisar e se apropriar dos resultados da avaliação em larga escala, dando vida e significado pedagógico aos números, aos gráficos, aos dados estatísticos.

Os dados não falam por si. Eles devem ser contextualizados, considerando vários fatores que estão relacionados com os resultados obtidos pela escola no processo de avaliação em larga escala. São um ponto de partida, um convite à análise e ao planejamento para promover a equidade e melhorar a qualidade do ensino ofertado (Caed, s. d.)

Já o eixo do regime de colaboração entre os entes federados está assentado na realização de um pacto colaborativo entre o estado da Paraíba e os municípios paraibanos, o Pacto Soma/PB, fundado no apoio do governo do estado para a superação dos déficits de aprendizagem dos alunos revelados pelas avaliações externas. A adesão dos municípios a este pacto busca o recebimento de apoio material e técnico ao setor educacional. O apoio material se fez por meio de cessão e doação de bens e serviços. Os municípios que aderiram ao Pacto contaram com o recebimento de ônibus escolares com 59 e 24 lugares, conjuntos de kits com mesas e cadeiras escolares para os primeiros anos do Ensino Fundamental, e laboratórios de informática para o atendimento dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como reformas e/ou construção de creches e escolas.

4.2 Pacto Soma/PB: iniciativas

O Pacto Soma/PB tem característica de ação estratégica, que coordenada pelas GREs em consonância com as secretarias municipais de educação, busca melhorar os indicadores educacionais das redes públicas municipais de ensino da Paraíba. Conta com iniciativas voltadas para a avaliação, o monitoramento e o desenvolvimento profissional de gestores e professores.

A assistência técnica ocorreu mediante a realização de seis iniciativas: I - implantação do Sistema de Gestão e Informação - SABER; II - implantação de programa

de desenvolvimento profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do Caed/UFJF; III - formação de professores alfabetizadores das redes municipais de ensino paraibanas, coordenada pelo NEALIM/UEPB ; IV - distribuição de material didático para os alunos do ciclo de alfabetização; V - avaliação de desempenho dos estudantes das redes públicas estaduais e municipais, com a realização de avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º ano e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, realizadas pelo Caed/UFJF; e VI - monitoramento das ações de alfabetização e letramento nas escolas e salas de aula (Paraíba, 2017b, Art. 6º). A seguir são apresentadas cada uma dessas iniciativas.

4.2.1 Sistema de Gestão e Informação (SABER)

O Sistema de Gestão e Informação (Sistema SABER), ferramenta do monitoramento da escola, refere-se a uma plataforma de gerenciamento *online* de dados de matrículas dos estudantes, turmas, professores e escolas, com vistas a captar informações e gerar relatórios e indicadores educacionais. Foi criado por meio da Portaria nº 617, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre o funcionamento do PMEGA/PB, com o objetivo anunciado de “possibilitar a inserção e monitoramento de dados educacionais da rede estadual de ensino” (Paraíba, 2017c, Art.3). Está assentado nas diretrizes do PMEGA/PB que contemplam três dimensões da gestão da aprendizagem: “I. Gestão de Dados; II. Gestão Pedagógica; e III. Gestão da Avaliação Educacional”.

A gestão de dados caracteriza-se pela atualização do diário de classe no Sistema SABER, por parte dos professores, com a realização dos registros de frequência, das avaliações e das aulas ministradas. A gestão pedagógica caracteriza-se pela atualização e monitoramento do diário de classe no Sistema SABER, por parte dos técnicos responsáveis por esse acompanhamento nas escolas, seguindo os registros do “planejamento de aula mensal”, por meio do acompanhamento do planejamento da aula do professor em todas as disciplinas/turmas a que o mesmo estiver vinculado no SABER, nos dias previstos de aula.

A avaliação educacional consiste na análise do diário de classe no Sistema SABER e no acompanhamento do alcance de metas do IDEPB. Esse monitoramento considera os seguintes indicadores: I - Melhoria de desempenho em notas/conceitos, utilizando como referência a média de notas/conceitos dos alunos nos bimestres anteriores, em todas as disciplinas/turmas; II – Melhoria nas taxas de aprovação,

utilizando como referência a taxa média de aprovação de todos os alunos das escolas da rede; e III - Melhoria do IDEPB da Escola de lotação do professor, evidenciada por meio de comparação, entre o resultado do IDEPB e a meta projetada pela escola de lotação dos professores. No caso de escolas sem meta projetada, a meta será a média da rede estadual para o ano em curso (Paraíba, 2017, art. 8).

O cumprimento das três dimensões produz o *índice de eficiência dos professores* com níveis calculados em porcentagem, a saber: a dimensão de gestão de dados com 100%, a dimensão de gestão pedagógica com 100% e a dimensão de avaliação educacional com 70%. Este índice é a referência para o pagamento aos professores, pelo governo do estado, da bolsa incentivo, conforme explicado no capítulo 3.

4.2.2 Programa de Desenvolvimento Profissional de gestores

O Programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores destinam-se exclusivamente aos supervisores educacionais e formadores do Pacto Soma/PB, coordenadores regionais e municipais e gestores escolares.

De acordo com a portaria que regulamenta o Pacto Soma/PB, formar e certificar a equipe técnica nos municípios

[...] é criar condições para o desenvolvimento das competências necessárias aos atores do Programa, de modo que contribuam para que todos os estudantes sejam plenamente alfabetizados e possam construir suas trajetórias escolares com êxito e autonomia (Paraíba, 2017d, n.p.).

A formação oferecida pelo programa de desenvolvimento profissional é constituída por quatro eixos temáticos e protocolos de trabalho, que compreendem os campos da formação e da certificação: eixo 1 – Liderança e Gestão de Metas por Turma; eixo 2 – Liderança e Gestão da Frequência de Professores; eixo 3 – Liderança e Gestão da Aprendizagem; eixo 4 – Liderança e Gestão de Frequência de Estudantes (Paraíba, 2017d). O Caed/UFJF é o responsável por esta formação, disponibilizada em uma plataforma de ensino à distância (EaD). Depois de cadastrados, os cursistas podem acessar e seguir “itinerários” desenhados para cada uma das funções de gestão, formados por protocolos de gestão, unidades temáticas e atividades coletivas (Paraíba, 2017d).

Os protocolos de gestão e as atividades coletivas de gestão são atividades práticas de acordo com cada função, oferecendo conhecimentos e instruções necessárias para a execução do Pacto Soma/PB e atividades coletivas programadas pelas instâncias locais,

conforme as necessidades de implantação dos protocolos de gestão, como reuniões da equipe de gestão com a comunidade escolar, reuniões do Conselho de Classe para análise do diagnóstico da alfabetização e do letramento dos estudantes e para análise dos resultados da avaliação e proposição de projetos de intervenção no desenvolvimento das ações de ensino.

As unidades temáticas pressupõem uma formação baseada numa abordagem teórico-prática, encontrando-se divididas em três níveis: a apresentação, que orienta e dar suporte às ações de execução do Pacto Soma/PB previstas para a escola e a forma de executá-las; a explicação, que amplia os temas tratados e visa sanar possíveis dúvidas dos cursistas; e o aprofundamento que aborda os temas e os conceitos tratados nos níveis anteriores de forma mais complexa e ampla (Paraíba, 2017d).

Essas atividades, que já são em grande medida atribuição das equipes gestoras, ao serem desenvolvidas dentro do programa de desenvolvimento profissional são passíveis de monitoramento. O desenvolvimento dessas atividades é avaliado pela comissão executiva do Pacto Soma/PB, que subsidiará o processo de acompanhamento e de certificação. A certificação dos gestores participantes do programa de desenvolvimento profissional²⁶ ocorre em nível de especialização.

4.2.3 A formação de professores alfabetizadores das redes municipais de ensino paraibanas

A formação de professores alfabetizadores é ofertada por instituições de ensino superior, nesse caso a UFPB, por meio do Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM)²⁷, com o qual a SEECT/PB firmou parceria para a coordenação da formação continuada de professores alfabetizadores do ciclo I – 1º ao 3º no âmbito do Pacto Soma. Esse Núcleo coordenou os cursos de formação continuada de

²⁶ Com relação ao programa de desenvolvimento profissional, entendendo-o como um exemplo de formação continuada, podemos citá-lo como uma das formas de reconversão, já que esse modelo de formação oferecida aos gestores, além das oficinas de apropriação de uso dos resultados, visam à preparação destes para o desenvolvimento de competências, como a aplicação das avaliações em larga escala, estudo, análise e apresentação dos resultados junto aos professores, desenvolvimento de ações pedagógicas e eventos de compartilhamento dos resultados, entre outras, introjetando a lógica da gestão por resultados, que de acordo com os objetivos do Caed/UFJF para o Pacto Soma/PB, precisa ser desenvolvida.

²⁷ O NEALIM é composto por professores pesquisadores das áreas de Linguagem e Matemática que investigam a alfabetização em contextos de letramento, principalmente em processos de formação continuada, envolvendo investigadores da própria UFPB e de outras universidades paraibanas como a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba/IFPB (Azerêdo, 2020).

alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2014, e, também, prestou assessoria para a avaliação do Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), em 2016. Esta formação era oferecida aos professores do ciclo de alfabetização e, em 2019, os professores do 5º ano do ensino fundamental foram incluídos na formação.

A formação continuada de professores foi inserida nas iniciativas do Pacto Soma/PB “com a finalidade de apoiar os professores que atuam no ciclo da alfabetização, no planejamento didático e na utilização de materiais específicos do pacto, de modo que possa interferir no dia a dia da sala de aula” (Paraíba, 2017d, n.p.). A ação da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Soma/PB compreende:

- I - elaboração de instrumento norteador para uso do material – cadernos de aprendizagem;
- II - formação continuada para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada;
- III - intervenções didáticas após análises de avaliações;
- IV - monitoramento das ações (Paraíba, 2017d, n.p.).

A proposta da formação dos professores é definida tendo como referência os resultados dos estudantes nas avaliações realizadas pelo Caed/UFJF. Assim, as propostas de intervenções didáticas são elaboradas tendo por base os resultados dos alunos. Os cadernos didáticos do Pacto e seu uso também seguem esta orientação.

A formação, no âmbito do Pacto Soma/PB, era composta por dois momentos: a formação dos coordenadores e formadores municipais/estaduais em seis polos distribuídos no estado – João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras e Guarabira –, realizada por formadores da UFPB; e a formação replicada em cada município para os professores alfabetizadores pelos formadores municipais, que atuavam como multiplicadores da formação. Esse modelo de formação é denominado de cascata, por meio do qual os profissionais de educação que participam de encontros formativos, realizados pelas secretarias, assumem a função de discutir/socializar em sua instituição de origem as temáticas abordadas nos encontros (Silva, 2013).

O Pacto Soma/PB também definia como momentos formativos as visitas das comissões de acompanhamento das GREs aos municípios para acompanhamento do trabalho dos coordenadores e formadores municipais em suas secretarias; os seminários organizados pelas GREs; e os seminários mais amplos que aconteciam ao final de cada semestre em João Pessoa e o Seminário Final do Soma (Farias, 2020).

A formação direcionada aos professores alfabetizadores era realizada em

momentos presenciais, sempre no contraturno do horário de aulas, com atividades mediadas por tecnologias, dentre outras, vídeos explicativos, apresentação de dados referentes aos resultados das avaliações através da plataforma Caed digital, e outras, definidas pela NEALIM UFPB na formação oferecida aos formadores municipais, dentre elas formulários de uso dos resultados, mensagens reflexivas, sequências didáticas, modelos de atividades de língua portuguesa e matemática, que deveriam ser replicadas em sala de aula com os alunos.

Segundo Apple e Teitelbaun (1991), “quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas autorrefletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas” (1991, p. 66-67). Nesse sentido, observa-se que a proposta de formação continuada do Soma/PB, ao reduzir a formação teórica dos docentes e provê-los das sequências didáticas e materiais instrucionais bem detalhados, quanto a *o que* e *como* fazer, estão contribuindo para o “atrofiamento” das capacidades intelectuais dos professores. Assim, atuando para a redução do domínio teórico-prático e das habilidades intelectuais e de autonomia docente, a medida contribui para a formação de um professor tarefeiro (Evangelista; Shiroma, 2015).

4.2.4 Cadernos de Práticas de Letramento no Ciclo de Alfabetização – material didático para o ciclo de alfabetização

Os Cadernos de Práticas de Letramento no Ciclo de Alfabetização foram elaborados com base nas orientações curriculares que fundamentaram os cadernos do PNAIC, com o objetivo de subsidiar o(a) professor(a) no desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos dos estudantes do Ciclo de Alfabetização (Farias, 2020). A distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização, também, esteve sob a responsabilidade da NEALIM/UFPB.

A proposta que embasou a produção dos Cadernos de prática de letramentos no ciclo de alfabetização foi delineada pela NEALIM/UFPB e a SEECT/PB, ainda em 2014, no âmbito do PPSI, no processo de sua reformulação e adequação curricular. Contudo, a proposta de reformulação do PPSI para o ciclo de alfabetização coincidiu com a institucionalização do PNAIC, no mesmo ano, que já incluía a produção de material didático complementar de responsabilidade dos estados. Nesse momento, o governo do estado da Paraíba, junto a SEECT/PB, optou pela construção do material do PNAIC em

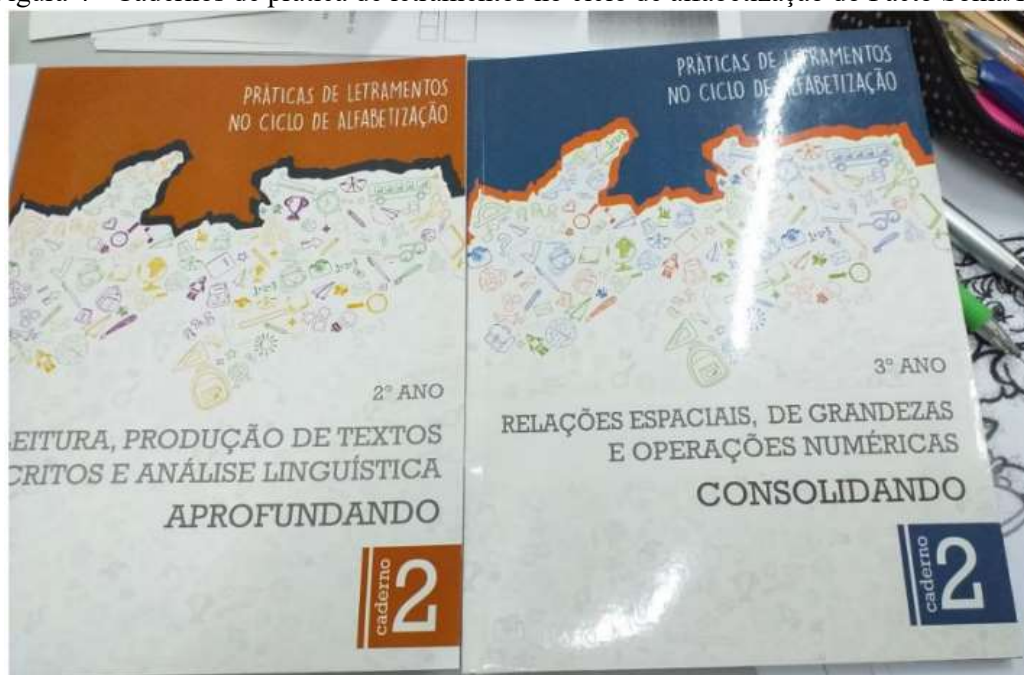
parceria com a UFPB (Farias, 2020, p. 78).

Ao todo foram produzidos 24 cadernos para o ciclo de alfabetização: 12 para uso dos estudantes e 12 para professores, sendo seis de língua portuguesa e seis de matemática, dois exemplares por série/ano. O material impresso era distribuído gratuitamente para os alunos e docentes das redes municipais/estaduais de ensino bianualmente.

Os cadernos eram apostilados, divididos bimestralmente com dois volumes por disciplina para cada ano do ciclo de alfabetização, denominados de “Iniciando”, o caderno para estudantes do 1º ano do ensino fundamental, “Aprofundando”, o caderno para estudantes do 2º ano do ensino fundamental, e “Consolidando”, o caderno para estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Esses cadernos eram destinados ao uso dos estudantes em sala, com o auxílio dos professores e, dessa forma, permaneciam na escola.

O material pensado e elaborado pelo NEALIM/UFPB era desenvolvido e impresso pela editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB²⁸).

Figura 4 - Cadernos de prática de letramentos no ciclo de alfabetização do Pacto Soma/PB



Fonte: Adaptado de Freire (2021).

Para os professores, o NEALIM/UFPB elaborou, juntamente com os cadernos de

²⁸ Como não tivemos acesso aos contratos do governo do estado da Paraíba com a UFPB, não conseguimos apresentar os valores pagos pelo material didático.

prática, guias didáticos com orientações para utilização dos Cadernos de prática de letramento. Consistia em um documento orientador das práticas pedagógicas que apresentava sugestões didáticas para as áreas de língua portuguesa e matemática, com a indicação de que os professores decidiriam o momento adequado para realização de cada atividade.

Em 2020, os Cadernos de prática de letramento deram lugar às sequências didáticas, disponibilizadas *online*, ficando as escolas e professores responsáveis pela busca e impressão desse material, de acordo com o seu interesse. O fim da distribuição do material impresso certamente significou uma redução dos investimentos no Programa e, ainda, mais rapidez para a sua atualização, caso necessário. Contudo, a mudança demandou mais responsabilização e intensificação do trabalho dos professores, uma vez que este seria o responsável por buscar, junto a escola ou com recursos próprios a viabilização desse material para o trabalho em sala com os estudantes. Tais processos de responsabilização, intensificação expressam a reconversão docente.

4.2.5 A avaliação de desempenho de estudantes da rede pública

As iniciativas do Pacto Soma/PB, ancoradas na avaliação do desempenho de estudantes das redes públicas estaduais e municipais, estavam divididas em avaliações formativas e somativas para os estudantes do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do ensino fundamental e avaliações somativas para estudantes no ciclo complementar, 5º e 9º anos do ensino fundamental, realizadas pelo Caed/UFJF.

De acordo com o Caed/UFJF (2017), na proposta do Pacto Soma/PB a avaliação da alfabetização foi incluída para permitir que condições adequadas ao desenvolvimento da educação fossem incentivadas em todo o território paraibano. No Pacto ganha força a proposta de avaliação somativa para as turmas do ciclo de alfabetização, principalmente os estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Esta avaliação acontecia de forma censitária, para os alunos do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, e para os alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, por serem consideradas, turmas em encerramento de etapas (Caed, s. d.).

Os alunos do 3º ano do ensino fundamental, último ano do ciclo de alfabetização, passavam por mais dois processos avaliativos durante o ano letivo: uma segunda avaliação somativa, em língua portuguesa, de caráter censitário, e uma avaliação somativa de fluência, de caráter amostral. Essas avaliações, segundo o Caed/UFJF, produziram um

retrato da qualidade da educação básica no estado da Paraíba – o IDEPB.

No âmbito do Pacto Soma/PB são realizadas as avaliações formativas e somativas. As avaliações formativas, segundo Miquelante *et. al.* (2017, p. 269), se realizam no contexto de ensino e “se caracteriza(m) por ser(em) processual(is)”, isto é, esse tipo de avaliação, “possibilita a interação entre os pares, ao longo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que auxilia os envolvidos com informações acerca dos objetivos alcançados e os esforços necessários para desenvolver o que ainda não foi atingido.

O Caed/UFJF salienta que as avaliações formativas “acompanham os objetivos de aprendizagem das referências curriculares do estado da Paraíba em Língua Portuguesa e Matemática” e, no caso dos três primeiros anos do ensino fundamental, envolve o uso do material didático de apoio à alfabetização, como exemplo, os Cadernos de Prática de Letramento na Alfabetização e sequências didáticas elaboradas nas formações e aplicadas, pelos professores em sala de aula (Caed, s.d.).

A função desse tipo de avaliação é fornecer um *feedback* à medida que o aluno evolui, ou apresenta dificuldades nas etapas de estudo. Dessa forma, a tarefa dos professores consiste em apontar caminhos pelos quais os alunos serão “modificados e tomar uma série de decisões (materiais a utilizar, métodos mais adequados, atividades desenvolvidas pelo aprendiz) para que a aprendizagem ocorra da forma desejada” (Miquelante *et. al.*, 2017, p. 269).

Quanto às avaliações somativas, o Caed/UFJF explica que estas fazem um retrato da educação paraibana. Oliveira (2008, p. 230) define que a avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela.

As orientações para o uso dos resultados das avaliações externas do Pacto Soma/PB chegavam às redes municipais de duas maneiras: primeiro em evento realizado pela SEECT/PB para os coordenadores municipais e formadores do Pacto Soma/PB, quando os resultados eram apresentados em forma de gráficos e planilhas com dados comparativos por escolas de mesmo nível, dentro do município e com dados comparativos por GRE, bem como o desempenho global a nível estadual; a outra maneira de visualização dos resultados, era através de *e-mail* com um *link*, por meio do qual o Caed disponibilizava um *dashboard* interativo com os resultados por município, por escola e por aluno.

As secretarias municipais, por meio dos coordenadores municipais, ficavam

responsáveis por repassar os dados recebidos aos gestores, supervisores e coordenadores, para que estes pudessem junto aos professores, por ocasião dos planejamentos mensal ou bimestral, analisar e estudar os resultados, traçando estratégias de melhorias da aprendizagem.

O estudo e análise dos resultados feito no planejamento eram orientados pelas revistas do gestor e do sistema, que vêm acompanhadas de um “itinerário”, com a proposta de orientar “a leitura, a interpretação e o uso dos resultados alcançados pelos estudantes”, nos testes de língua portuguesa e matemática do Pacto Soma/PB, em cada ano. A proposta era a de fosse feito, mediante essa análise do Caed/UFJF, um plano de intervenção pedagógica²⁹ (PIP), para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Esse itinerário é composto de três etapas e, em cada uma delas, há ações a serem realizadas pelos professores, pela escola e pela rede de ensino, a fim de que possam se apropriar das informações produzidas pelas avaliações externas em larga escala e fazer uso desses resultados para a superação dos déficits. Tais etapas podem ser observadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Itinerário de apropriação dos resultados em Língua Portuguesa

Divulgação dos resultados		
Etapa	Objetivo	Ações a serem desenvolvidas
1ª Etapa (Professores)	Leitura e interpretação dos indicadores apresentados	Parada 1 – Participação Parada 2 – Desempenho
2ª Etapa (Escola)	Análise dos resultados da escola	Parada 1 – Reunião com a equipe pedagógica e a equipe gestora Parada 2 – Realização da análise dos resultados Parada 3 – Orientações para a realização da análise dos resultados Parada 4 – Definição das ações de intervenção pedagógica
3ª Etapa (Rede)	Possibilidades de uso dos resultados (Plano de intervenção pedagógica)	Parada 1 – Detalhamento das ações de intervenção pedagógica Parada 2 – Definição das tarefas

Fonte: Revista do Sistema (Paraíba (2018). Elaboração da autora com base nos itinerários de apropriação dos resultados.

²⁹ A Portaria n.º 368, de 14 de julho de 2015, que instituiu o Sistema Próprio de Avaliação da Educação Estadual da Paraíba o Avaliando IDEPB, criou o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Os Prêmios na rede estadual de ensino, Mestres da Educação e Escola de Valor, utilizam de um projeto desse tipo, para bonificar os profissionais da educação. Nesse caso premia-se os projetos de intervenção exitosos.

Como pode ser observado no Quadro 5, cada uma das três etapas é composta de caminhos (itinerários) a serem percorridos, respeitando uma ordem hierárquica e os sujeitos responsáveis. O termo “Rede”, expresso na terceira linha da primeira coluna do quadro, diz respeito à rede municipal de ensino, através dos técnicos do Pacto Soma/PB nos municípios, coordenador local e o formador municipal, que nas formações vão promover esses momentos de estudo dos resultados e planejamento de possibilidades de uso. No tocante à elaboração do PIP, este é apenas replicado para os professores durante essas formações, para que, seguindo um modelo previamente estruturado pela SEECT/PB e/ou pela NEALIM UFPB, possam elaborar os seus planos individuais e aplicá-los em sala com seus alunos.

Já os itinerários de apropriação dos resultados em matemática, apontados no Quadro 6, são divididos em cinco etapas, contendo as três etapas mencionadas, a reunião de debate sobre os resultados e o acompanhamento e avaliação das ações de intervenção pedagógica, que ficam a cargo dos técnicos, para que planejem e efetivem junto à equipe pedagógica, supervisores e gestores escolares, e nas visitas de monitoramento aos professores em suas salas de aula, respectivamente.

Quadro 6 - Itinerário de apropriação dos resultados em Matemática

Divulgação dos resultados		
Etapa	Objetivo	Ações a serem desenvolvidas
1ª Etapa (Professores)	Leitura e interpretação dos indicadores apresentados	Parada 1 – Participação Parada 2 – Desempenho
2ª Etapa (Escola)	Análise dos resultados da escola	Parada 1 – Análise das taxas de participação da escola Parada 2 - Análise da proficiência média da escola Parada 3 - Análise da distribuição dos estudantes por padrão de desempenho estudantil Parada 4 - Análise dos percentuais de acerto por descritor
3ª Etapa (Rede)	Reunião de debate sobre os resultados	Parada 1 - Preparação para realização da reunião Parada 2 - Apresentação dos resultados para as equipes escolares
4ª Etapa (Rede)	Possibilidades de uso dos resultados	
5ª Etapa (Rede)	Acompanhamento e avaliação das ações de intervenção pedagógica	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos itinerários de apropriação dos resultados da Revista do Sistema. (Paraíba, 2018).

Às etapas de análise e interpretação dos resultados acompanham formulários para registro das informações levantadas e analisadas durante o percurso proposto no “Itinerário de Apropriação dos Resultados” (Anexo C), imprimindo mais uma dimensão do monitoramento do trabalho de professores, gestores e técnicos, a prestação de contas. Além de analisar dados referentes à participação, proficiência dos alunos, entre outros, eles precisam quantificar essa análise e dar um *feedback* à SEECT/PB.

Ainda sobre esse estudo “obrigatório” dos resultados dos alunos, os professores contam com *links* no corpo da revista que, vale lembrar, é distribuída *online*. Esses *links* conduzem a um “Ambiente Restrito”. É nesse espaço que os gestores são direcionados para o acesso dos resultados de suas escolas, sendo possível, através dele, analisar a participação e a proficiência dos alunos, nas avaliações somativas.

4.2.6 Pacto Soma/PB e o monitoramento das ações de alfabetização e letramento

O monitoramento das ações de alfabetização e Letramento dava-se por meio de um conjunto de ferramentas e instrumentos de acompanhamento sistemático de todas as ações desenvolvidas, com o objetivo de permitir aos gestores responsáveis o acompanhamento das ações previstas, a revisão dos processos e a correção dos rumos, em vistas da garantia da eficácia das ações e o alcance das metas e dos objetivos do Pacto Soma/PB (Paraíba, 2017b).

O monitoramento no âmbito do Pacto Soma/PB era feito a partir de dois indicadores, os de participação e os de execução, organizados para oferecerem uma visão sintética do alcance e do andamento das iniciativas do Pacto nas redes municipais de ensino.

Os indicadores de participação dizem respeito à implantação das ações do Pacto Soma/PB, apresentando números relativos à realização dos eventos, à participação dos estudantes nas avaliações formativas e aos acessos dos gestores nas plataformas de desenvolvimento profissional, entre outros. São constituídos pelos dados de matrículas e turmas, professores e de rendimento escolar, constantes do Sistema SABER, e das informações disponibilizadas nos portais do Pacto Soma/PB e do Caed/UFJF relativos à avaliação e monitoramento do índice de eficiência de professores, escolas e redes de ensino (Paraíba, 2017b, Art. 39°).

Os indicadores de participação também compreendem a realização das visitas *in loco* para o monitoramento das ações nos municípios distribuídos pelas 14 GREs, feitas, pela comissão de acompanhamento e monitoramento das GREs, após a realização de cada formação continuada. Esse monitoramento era realizado com o objetivo de verificar se as propostas e ações apresentadas nos momentos de formação estavam sendo executadas pelos professores em suas salas de aula. Nesse momento, era previsto que os formadores do Pacto/Soma entrassem nas salas de aula com o intuito de acompanhar o trabalho docente e observar se as sequências didáticas ensinadas nos momentos de formação estavam sendo implantadas e como.

Já os indicadores de execução são dados produzidos a partir dos protocolos de gestão, ou seja, na execução das ações, orientando a elaboração de diagnósticos e de planos de intervenção, bem como, a organização de reuniões coletivas na escola, sejam reuniões com a comunidade escolar ou reuniões com os professores para o estudo e análise dos itinerários de apropriação dos resultados (Paraíba, 2017b, Art. 39º).

Com relação ao monitoramento das ações de alfabetização e letramento, o processo de articulação do Pacto Soma/PB agregava algumas ações inerentes ao trabalho dos professores no âmbito das salas de aulas, entre elas: 1. O uso dos cadernos de prática de letramentos no ciclo de alfabetização; 2. A participação na formação para profissionais da alfabetização, fomentando práticas em consonância com a proposta didática elaborada; 3. As intervenções didáticas após análises das avaliações; e 4. O monitoramento das ações.

Além disso, a metodologia do Pacto Soma/PB assumia alguns princípios no trabalho com as disciplinas avaliadas nos testes: a) conhecimentos prévios das crianças tomados como ponto de partida; b) ludicidade por meio de jogos e brincadeiras como fonte de motivação e problematização de conceitos; e, c) favorecimento do processo de investigação e descoberta, potencializando situações que promovam observação, levantamento de hipótese e resolução de problemas. Nesse ponto, houve um recorte da metodologia do PNAIC e do PPSI para priorizar alguns conhecimentos basilares.

Nesse ideário de uma metodologia a ser seguida, as ações dos professores e a metodologia a ser aplicada em sala, de acordo com a organização do espaço escolar, ganham destaque e importam nos registros da prática dos professores. A escola, como espaço de aprendizagem, precisa refletir esse espaço e tempo, potencializando o letramento dos alunos. São tidos como relevantes: o tempo-espaço do recreio, o tempo-espaço no refeitório, o tempo-espaço do pátio, e outros espaços de aprendizagem, como

o ambiente familiar. Por este ângulo do Pacto Soma/PB, a sala de aula deve expressar as múltiplas relações que os alunos mantêm com a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos do mundo.

Nesse sentido, a sala de aula deve ter alguns materiais que o professor necessita, de preferência, criar em oficinas com os alunos: letras do alfabeto, calendário, chamadinha, cartazes de aniversariante, ajudante do dia, cantinho de leitura, cantinho da matemática, tabela numérica de 0 a 100, régua de medição do tamanho dos alunos etc., além de materiais manipulativos: lápis, papel, caixas com jogos, entre outros. Vale lembrar que os materiais descritos precisam ser inseridos de maneira gradativa e contextualizada, para que os alunos saibam dar significados.

4.3 Pacto Soma/PB e estratégias para a reconversão docente

O Pacto Soma/PB construído a partir de sete eixos estruturantes imprime no conjunto de iniciativas uma visão neotecnicista de (de)formação dos professores e gestores com o intuito de materializar uma proposta de escola e de formação humana adequada às demandas da produção capitalista e, assim, aos interesses da classe dominante em uma conjuntura política e econômica pautada na neoliberalização crescente da sociedade e das relações humanas.

Tal proposta está assentada no controle da atuação docente, numa formação, inicial e continuada, orientada *pela* e *para* a prática e no desenvolvimento das competências requeridas pelo processo de reconversão docente. Para a sua viabilização, segundo Shiroma e Evangelista (2007, p. 99), são mobilizadas estratégias de

[...] deslegitimação de seus [dos docentes] saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

A deslegitimação dos saberes teóricos e práticos dos professores, seu adestramento e treinamento com vistas à implantação e consolidação de amplos e articulados processos de avaliação externa das escolas, dos alunos e deles mesmos associados a políticas de bonificação, em sintonia com a orientação gerencial, foram

identificadas no exame das iniciativas constantes do Pacto Soma/PB selecionadas na presente dissertação. Pelo exposto, o propósito dessas iniciativas é viabilizar a reconversão, (con)formando os professores aos “novos” padrões da docência em uma escola ressignificada em suas funções histórico-sociais.

Nessa lógica da (re)formação e (con)formação dos docentes entende-se que a reconversão é parte de um projeto que busca adequá-los às novas demandas e às rápidas transformações da sociedade contemporânea, na busca por superar o professor tradicional, visto nesse processo como atrasado e qualificá-lo, profissionalizá-lo e adequá-lo à lógica capitalista (Shiroma; Evangelista, 2015).

A seguir é analisada a reconversão docente identificada nas iniciativas do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa, formação continuada de professores e do monitoramento. Assim, as novas faces do professor como expressão da promoção da reconversão são reveladas. Esta é uma separação meramente analítica, visto que tais iniciativas ocorrem de forma interrelacionada, constituindo uma totalidade articulada.

4.3.1 Reconversão docente nas iniciativas de avaliação externa no Pacto Soma/PB

No Pacto Soma/PB, as “novas” competências exigidas, tais como planejar e executar atividades pedagógicas de alfabetização e letramento, utilizando como material didático de referência os cadernos de aprendizagem elaborados para o Soma; inserir e atualizar os dados dos estudantes no Sistema SABER; aplicar as avaliações; participar da formação continuada; identificar e reportar ao gestor escolar e supervisor educacional as dificuldades na implementação de ações do Soma na escola, garantindo o alinhamento da ação de alfabetização com a SEECT/PB, desvalorizam os seus saberes e espoliam sua identidade construída ao longo de sua formação inicial e trajetória profissional. Essa espoliação é feita, entre outros, por meio da retirada das mãos dos professores do controle de seu trabalho (Apple; Teitelbaun, 1991) e na ênfase crescente nos métodos/técnicas de ensino, sequências didáticas, testes e resultados.

Apesar de um discurso em defesa da melhoria do ensino, que seria viabilizada pela implantação de vigorosos processos de “controle da qualidade”, por meio dos mecanismos de avaliação, de acompanhamento da formação e monitoramento trabalho do professor, as medidas adotadas no Soma/PB revelam uma visão reducionista de ensino e reduzida capacidade de considerar a realidade social das escolas e alunos, por terem caráter prescritivo e padronizador. Ao tratarem das políticas adotadas na educação

estadunidense, no início dos anos de 1990, Apple e Teiteblaun (1991, p. 66) destacam que “dos principais efeitos dessa intervenção [...] tem sido uma considerável pressão, sobre os professores para ensinar meramente para os testes”. Tal situação foi relatada nos estudos de Rodrigues (2021), Freire (2021) e Oliveira e Clementino (2020), que tratam da educação pública paraibana.

Assim, a reconversão docente forja não só um “novo professor”, flexível e treinável, mas um novo modelo de escola, incorporando as noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade em seus projetos (Shiroma; Evangelista, 2003). A ideia de iniciativas constantes no Pacto Soma/PB repercute diretamente na atuação dos professores, imprimindo uma orientação pragmatista e neotecnicista, pois na visão de Oliveira (2019), a avaliação e o monitoramento, como foco, demonstrando o envolvimento das políticas em âmbito estadual, com os municípios implica em relações totalmente contaminadas por princípios da Nova Gestão Pública (NGP).

O Pacto Soma/PB propõe a melhoria dos índices, a correção de déficits de aprendizagem e a diminuição das altas taxas de reprovação dos alunos das redes municipais (futuros alunos das redes estaduais), tendo o resultado das avaliações externas, como indicativo dessa realidade. As avaliações externas seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar os índices de desempenho dos estudantes e com ajuda pesada da mídia, passou a ser referência do que se considera uma educação de qualidade. Ravitch (2010) comenta que a elevação dos índices dos estudantes passou a ser referência para o que se considera uma boa educação, sem que haja uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate.

Entendemos que, na proposta do Pacto Soma/PB, as avaliações não produzem a qualidade da educação, mas se apresentam com uma dimensão técnica e burocrática da avaliação, proporcionando medidas expressas em notas ou conceitos que, ao final do processo, têm a função de classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos (Weiss; Coelho, 2005). Loch (2008, p. 364) descreve que nesse tipo de avaliação

[...] o que interessa ao professor, em termos de avaliação somativa, em termos de balanço, não é o fato de um aluno não ter sabido algo num dado dia e, por isso, ser penalizado com uma informação negativa para efeitos desse mesmo balanço. O que verdadeiramente lhe interessa é saber: se o aluno aprendeu; como é que ultrapassou as dificuldades; as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades.

A função da avaliação somativa visa a posicionar o aluno em relação ao cumprimento de metas, relaciona-se ao ideário dos testes estandardizados. Os resultados dessas avaliações, como consta nos cadernos do Pacto Soma/PB, serão contrastados com as metas pactuadas de elevação nos padrões de desempenho. Assim, podemos afirmar, de acordo com Oliveira (2008), que as avaliações somativas são as mais eficientes para atender aos objetivos do Pacto Soma/PB.

Oliveira e Clementino (2020) explicam que essas avaliações têm “como foco a aprendizagem dirigida para os testes, avaliando os professores por meio dos resultados dos estudantes”, o que implica dizer que há nelas o “desenvolvimento de competências consideradas essenciais para que os estudantes consigam avançar no processo de escolarização”. No presente estudo, insistimos na ideia de que o desenvolvimento de competências não é só para os alunos, mas é esperado o desenvolvimento de competências, também aos professores.

O sistema de avaliação da educação adotado no estado da Paraíba corresponde ao modelo de alta responsabilização, com o uso de estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançado pelas escolas, pelos professores e pelos estudantes (Oliveira; Clementino, 2020). Assim, as avaliações externas em larga escala têm tido destaque nas políticas educacionais do/no estado da Paraíba, como percebido até o presente, servindo como parâmetro para a efetivação de outras iniciativas, como a formação continuada de professores e o monitoramento das ações de alfabetização e letramento que, como resultado da pesquisa, entendemos como estratégias para a reconversão docente.

Garcia e Silva (2023, p. 478) assinalam que a expansão e hegemonia das iniciativas de avaliação ampliam sua incidência e a capacidade de colaborar nos processos de reconversão docente. A implantação das políticas de avaliação externa, além de desenvolver outras iniciativas alinhadas ao gerencialismo e à gestão por resultados, impulsionam e fortalecem processos de privatização da educação e de disseminação do gerencialismo.

A proposta de escola produzida nos moldes das avaliações externas em larga escala, busca reverter os professores por meio da formação continuada e do controle do seu trabalho. A função social da escola desvia-se para que se adequem às novas bases materiais, no que tange à produção de novas competências técnicas, atitudinais e consciências domesticadas que enxerguem a selva tecnológica, mas não o “labirinto do capital” (Frigotto; Ciavatta, 2001).

Aqui revelamos a face do professor avaliado, uma vez que os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, para os quais foram treinados, têm repercutido, de acordo com Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017, p. 26), sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e, ainda mais, sobre o controle do trabalho docente. Nesse sentido o professor também é avaliado e “posto à prova” em função do despreparo e inaptidão para ensinar.

4.3.2 Formação continuada e processos de reconversão docente no Pacto Soma/PB

No que se refere à formação continuada, Castro e Amorim (2015, p. 43) apontam a existência de dois vieses: o da reciclagem e o da capacitação. O primeiro tem por objetivo “atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades”. Já o segundo, investe “no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino”. No Pacto Soma/PB observa-se o viés da capacitação, que se configura como um tipo de formação que visa “consertar” sua formação inicial, e/ou assegurar que os professores aprendam a “fazer o certo dali por diante”. Nessa situação, o certo é reduzido ao mero cumprimento de sequências didáticas e ao monitoramento dos desempenhos dos alunos.

Shiroma e Evangelista (2015, p. 323) explicam a formação continuada como um projeto de reconversão dos professores que vai além da formação inicial, mas ocorre ao longo de toda a carreira por “três vias principais: 1) pela ‘cantilena’ da qualidade da educação; 2) pelas políticas de formação e reconversão docente; 3) pela contratação de temporários e para professores; e 4) pelas práticas de monitoramento do trabalho docente” por meio, principalmente, de avaliações externas. A gestão, produção e difusão do conhecimento pelas corporações, a racionalização da formação via expansão da EaD e os procedimentos da formação customizada orientada pela relação custo benefício, colaboram para a (de)formação docente.

No Pacto Soma/PB, podemos observar três das quatro vias apontadas por Shiroma e Evangelista (2015). A primeira, refere-se ao discurso da qualidade da educação, expresso nos documentos oficiais que instituíram o Pacto como “salvador” da educação nas redes municipais. A segunda, diz respeito às políticas de formação e reconversão docente, que visam (con)formar e (re)formar os professores das redes municipais e estadual paraibana por meio de cursos formação/capacitação, com o intuito de formar, em

massa, professores e gestores para uma gestão de resultados, com base nos princípios da meritocracia e da competitividade. Por último as práticas de monitoramento do trabalho docente, já que em vias de monitorar e aferir a execução dos métodos e técnicas expostos na formação, os professores são avaliados de múltiplas formas, sendo a principal delas a avaliação de desempenho feita a partir dos resultados dos alunos nas avaliações formativas e somativas.

A lógica é reformar as mentes dos professores na ativa, formar os formadores de docentes e as mentes dos docentes das próximas gerações (Evangelista; Shiroma, 2008, p. 47). Segundo as autoras, isso se dá através de um conjunto de medidas: estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores; “redefinição das funções docentes; ênfase na profissionalização docente; implantação da certificação periódica de docentes; instituição de gratificações por desempenho”.

No Pacto Soma/PB essa lógica se dá por meio, dentre outras, das orientações/prescrições das diretrizes operacionais; da constituição de proposta curricular e matrizes de referência alinhadas a BNCC; do uso das sequências didáticas como materiais indispensáveis à rotina da sala de aula; da formação continuada pautada na mera repetição de métodos e práticas e da execução das iniciativas como contrapartida solidária para a aferição de seu cumprimento em vias da liberação dos recursos.

Os momentos de formação continuada dos professores alfabetizadores no Soma/PB, segundo Farias (2020, p. 81-82), eram estruturados com a orientação de rotinas, feitas da seguinte maneira:

[...] iniciava-se com a realização de uma acolhida de boas-vindas aos participantes; seguiam para a apresentação e leitura deleite; apresentação das discussões da formação com foco em cada área; realização de discussões e vivências referentes ao 1º, 2º, 3º ou 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com temática da formação; apresentação e discussão de materiais manipulativos; realização de trabalhos em dupla voltados para elaboração de atividades; discussão da possibilidade de aplicação da formação nos municípios, verificando seus possíveis ajustes, esclarecendo dúvidas e sugerindo atividades e/ou intervenções. Seguíamos para a segunda parte da formação na qual eram realizadas orientações de preenchimento de relatórios; apresentação de cronograma de entrega de relatórios; elaboração de roteiro de planejamento para realização das formações continuadas nos municípios com os professores alfabetizadores; por fim, realizávamos uma avaliação dos participantes quanto à formação apresentada.

Percebe-se nesse detalhamento da formação oferecida aos coordenadores e formadores municipais, a ideia de uma formação superficial, pautada numa visão

instrumental de docência, sem articular teoria e prática bem como sem prover uma visão emancipadora e inclusiva de educação, adotando um viés pragmatista e reducionista da formação do professor por competências, definindo-o como um executor de tarefas pedagógicas (Garcia; Silva, 2023).

Nesse movimento, o professor vai deixando de ser referência de saber, cabendo a ele uma formação minimalista e sendo responsabilizado por sua própria instrução ao longo da vida. Essa concepção respalda-se em uma visão instrumental de educação, com vistas a garantir eficiência, eficácia e produtividade dos resultados (Garcia; Silva, 2023).

Assim, para garantir a lógica do professor aprendiz, esvazia-se a formação continuada, oferecida aos professores no âmbito do Pacto Soma/PB, de questões teóricas e políticas, pois o seu problema é metodológico e não de conteúdo. A formação de caráter prescritivo transforma os professores em meros replicadores de planos alheios (Apple; Teitelbaun, 1991). Desse modo, “O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino”. A reconversão do professor esvazia sua formação de termos políticos e teóricos (Evangelista; Triches, 2009, p. 207).

4.3.3 Ações de monitoramento e processos de reconversão docente no Pacto Soma/PB

Os ciclos de monitoramento no âmbito do Pacto Soma/PB ocorrem por meio do acompanhamento dos registros dos professores no sistema SABER e do monitoramento das ações de alfabetização e letramento. Diante dos estudos de Shiroma e Evangelista (2003, 2007, 2008, 2015, 2017), Oliveira, L. (2014) e de Oliveira, D. (2004, 2005, 2007, 2018), compreendemos que as condições de trabalho dos docentes vêm sendo destruídas pelas políticas de avaliação externa e de formação decente, que geram a reconversão docente por vias desse monitoramento.

Burgos (2020), docente vinculado ao Caed/UFJF³⁰, não coaduna com a ideia apresentada pelas autoras, ao contrário, defende que, nesse processo de prestação de contas e responsabilização, o professor precisa estar permanentemente sob um sistema de supervisão que, mais do que controle e responsabilização, propicie suporte e apoio ao seu trabalho, não podendo dispensar dados de avaliação externa, somativa e formativa,

³⁰ Marcelo Tadeu Baumann Burgos é doutor em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução – SBI/IUPERJ (1997). É pesquisador do CAEd/UFJF desde 2010 e membro do Conselho Editorial da Revista Pesquisa e Debate em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

tampouco dados do monitoramento sob o seu processo de trabalho. Esse desenho do monitoramento do trabalho do professor pode ser observado no âmbito do Pacto Soma/PB, que era realizado com base no acompanhamento sistemático dos registros dos professores feitos no sistema SABER e do acompanhamento das propostas e ações apresentadas nas formações, sendo verificada *in loco* a sua execução.

Nas três dimensões que constituem a gestão da aprendizagem que abrange a atualização do sistema SABER, gestão de dados, gestão pedagógica e gestão da avaliação educacional, cabe a discussão acerca dos processos de reconversão docente, com a busca pela gestão do conhecimento e do fazer docente, que Shiroma e Evangelista (2015, p. 329) denotam que se viabiliza

[...] por várias formas de controle, sustentadas por elementos técnicos (softwares, plataformas, testes, avaliação, monitoramento, análises) e simbólicos (discurso da qualidade e democratização da educação, regras a que os sujeitos e instituições educacionais devem se conformar de modo a receber apoio, legitimidade, recompensas, reconhecimento).

As autoras explicam que a oferta de prêmios, bônus ou gratificações pelo alcance de metas ou o corte de verbas, sanções, exposição pública vexatória pelo fracasso, buscam confirmar a desqualificação do professor e produzem efeitos diversos desde a resistência e repulsa às medições arbitrárias e o uso dos resultados para punição e segmentação dos professores acirram a auto intensificação do trabalho docente.

Os processos denominados por Shiroma e Evangelista (2015) contribuem para desvelar como o sistema SABER, por meio dos mecanismos de monitoramento e controle do trabalho de professores e gestores nas dimensões de uso e alcance e da concessão de bonificação pelos resultados e o cumprimento de tarefas, como apontado por Rodrigues (2021), têm contribuído para que a reconversão docente se efetive. Nesse caso, o controle com vistas ao cumprimento de metas, alcance de índices e o cumprimento de prazos, vêm requerendo dos professores dedicação fora do tempo e espaço da escola, horas de trabalho para além de sua carga horária. Dessa forma, os professores naturalizam a auto intensificação do seu trabalho.

Sobre o uso de plataformas digitais, Lima (2021) verifica que a informatização, com efeito, tem conhecido grande impacto na administração pública e tem conduzido à desmaterialização dos seus processos, a chamada governança eletrônica. A racionalidade técnica proposta nas políticas de avaliação externa em larga escala, constante do Pacto Soma/PB, como apontado por concepção de Silva, Silva e Freire (2022), vem se

aprimorando e se tornando uma das principais tecnologias do governo na educação, independentemente da orientação dos partidos políticos que assumem tais governos, reorientando a atuação do Estado e imprimindo a lógica da individualidade, competitividade e privatização. Neste feito, criam-se mecanismos de controle e responsabilização dos profissionais de educação, que vão desde os professores, principal alvo dessas iniciativas, até os coordenadores, supervisores e gestores escolares.

No estado da Paraíba as políticas de avaliação externa e de monitoramento, com a prestação de contas e a responsabilização, são orientadas pelos princípios gerenciais e instituíram princípios da *accountability* educacional nas redes estadual e municipais de ensino, com a instituição de mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos resultados, de responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas e de prestação de contas das ações desenvolvidas em sala de aula pelos professores (Silva, 2021, p. 79).

O conjunto de iniciativas, derivado do Pacto Soma/PB, revela a centralidade atribuída às políticas de avaliação externa em larga escala, de monitoramento e de responsabilização, contribuindo para o fortalecimento de uma gestão escolar voltada para resultados.

No bojo dessas iniciativas, o papel do professor e sua formação são adequados com vistas a alcançar os resultados estabelecidos. Nesse processo, são utilizadas estratégias diversas para a obtenção da adesão dos docentes e demais profissionais da área da educação, a essas propostas, além da adoção de mecanismos de pressão e coerção. A ação docente necessita ser delineada nos limites do modo capitalista de produção, conforme afirmam Shiroma e Evangelista (2011, p. 129), pela busca da construção de consensos no campo educacional, com a sedução de professores e suas organizações.

A avaliação de desempenho dos professores, disfarçada de avaliação dos estudantes, segundo Oliveira (2014), vem gerando uma mudança no comportamento do servidor frente ao trabalho, evidenciando que a avaliação do desempenho dos professores é o principal fator disciplinador e modelador do novo tipo de trabalhador exigido. Assim, as avaliações, como elemento coercitivo, vêm contribuindo para a constituição das novas faces dos professores, como elementos da reconversão docente.

Uma outra face, revelada pelos ciclos de monitoramento, é a face do professor responsabilizado já que é nesse contexto que os professores ao prestarem contas do seu trabalho são responsabilizados pelo não alcance de resultados e metas. Nesse caso, como

exposto por Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017), a responsabilização é um uníssono no discurso de que os professores devem atingir metas e produzir altos escores nos testes de avaliação em larga escala. Para os autores,

‘ser responsabilizado’ não equivale a ‘ser responsável’, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia (2017, p. 33).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a investigar como as iniciativas instituídas no âmbito do Pacto Soma/PB relativas à avaliação externa, à formação continuada de professores e ao monitoramento da atuação dos professores alfabetizadores em sala de aula se constituíram como estratégias centrais com vistas à materialização de processos de reconversão docente, com vistas à constituição das “novas faces” dos professores nas redes públicas de ensino paraibanas, no período de 2017 a 2021.

Para tal, levantamos três principais argumentos construídos com os achados da pesquisa: o primeiro, é o de que as iniciativas do Pacto Soma/PB destacadas no estudo, intentam processos de reconversão docente com vistas à adequação dos professores das redes estadual e municipais paraibanas às novas exigências da docência, forjando novas faces desses professores; o segundo, de que há no contexto de emergência e efetivação do Pacto Soma/PB, um ideal político orientado pela gestão por resultados; e, por último, de que os processos crescentes de privatização da educação básica no estado da Paraíba são marcados pela crescente atuação de institutos e fundações empresariais.

Na política do Pacto Soma/PB, considerando a adequação dos professores às “novas exigências da docência” para a reconversão docente, identificamos alguns dos elementos indicados por Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) como relacionados às faces do professor avaliado, responsabilizado ou responsável pelo (in)sucesso dos estudantes nas avaliações externas em larga escala, ou, ainda, o professor aprendiz que, na formação continuada no âmbito do Pacto Soma, aparece como um profissional treinável e passível de ser reconvertido.

Essas novas faces se constituíram no interior de disputas gestadas nas orientações e precrições da política do Pacto Soma/PB. Os processos de reconversão docente visam (re)formar e (trans)formar os professores em profissionais treináveis e manipuláveis frente a política em curso. Esses processos requerem ao professor que se molde facilmente as novas exigências advindas do avanço das políticas de avaliação externas e *accountability* em crescente expansão no estado da Paraíba.

No tocante à gestão por resultados, vimos a disseminação desse modelo de gestão entre os gestores escolares, coordenadores, formadores municipais e docentes, atrelando os processos de formação continuada ao monitoramento dos resultados com vistas à regulação do estado sobre as redes e escolas municipais, com também a elevação dos

índices e incadores de rendimento dos estudantes das escolas municipais, alinhando com a proposta de modernização da gestão do estado da Paraíba.

Com relação aos processos crescentes de privatização, destacamos a atuação do Caed/UFJF, que a despeito de estar vinculado a universidade pública, tem funcionado como um agente de privatização na rede estadual da Paraíba, ao disponibilizar, por meio de contratos e convênios, “pacotes educacionais” que associam a oferta de cursos de formação continuada de professores, capacitação e certificação de gestores e coordenadores, às plataformas digitais de monitoramento e aos sistemas de avaliação externa de estudantes e de monitoramento dos resultados (Garcia; Silva, 2023).

Ressaltamos a posição de destaque do Caed/UFJF que se logra hegemônica nas políticas de avaliação do estado da Paraíba, desde 2012, com o Avaliando IDEPB e a ampliação de sua atuação na educação paraibana, com ênfase em iniciativas e ações do desempenho estudantil e na formação dos profissionais da educação (Garcia; Silva, 2023).

Além do Caed/UFJF, na política do Pacto Soma/PB existe uma rede de articulação da SEECT/PB, mobilizando instituições públicas e de fomento à pesquisa, no caso da FAPESq e a UFPB para a formação, capacitação e certificação de gestores escolares, coordenadores, formadores locais e professores, com uma relação de “níveis hierárquicos” (Freire, 2021) bem definidos.

Nesse contexto, a visão da SEECT/PB é a de que é necessário ampliar e consolidar o regime de colaboração entre o estado da Paraíba e os municípios parceiros, como forma de assegurar a alfabetização dos estudantes na idade certa e a correção, do que o governador João Azevedo chama de “déficits históricos de aprendizagem”, construindo um modelo cooperativo entre as duas instâncias, para a “superação de barreiras” (Paraíba, 2019, p. 10).

Concluimos, a partir dessa leitura, que o objetivo de assegurar a alfabetização dos estudantes não foi alcançado, uma vez que, se o parâmetro de mensuração da alfabetização for os resultados das avaliações, a Figura 1, apresentada no capítulo 3, com os dados do Ideb de 2017 e 2021, não demonstra grandes avanços. Além disso, dados recentes da PNAD 2023 comprovam que o estado da Paraíba tem o terceiro maior índice de analfabetismo do Brasil, com 13,6% de analfabetos do país. O estado tem números melhores que Piauí (14,8%) e Alagoas (14,4%), apenas.

Na visão da SEECT/PB, para que a política estadual consiga manter o esforço na melhoria dos índices em Língua Portuguesa e Matemática revelados pelas avaliações

somativas e formativas do Pacto Soma/PB, assegurando avanços e o alcance dos objetivos propostos para o Estado – atingir a alfabetização na idade certa para os estudantes paraibanos –, só é possível se o Pacto conseguir sanar o fracasso escolar nas redes municipais.

Por esse motivo, muitos foram os esforços para induzir os municípios a participação maciça na política do Pacto Soma/PB, com a distribuição e uso dos recursos financeiros. Desse modo, a adesão de quase a totalidade dos municípios paraibanos ao Pacto Soma/PB, já no ano de instituição do Pacto, expressa a ampliação do controle e atuação do governo do estado da Paraíba na educação municipal, por meio da utilização de mecanismos de indução e no fortalecimento de mecanismos de avaliação externa na educação básica estadual. Os dados revelam que, até o ano de 2020, 219 dos 223 municípios paraibanos aderiram ao Soma, com exceção de João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Serra Grande, justificando a não adesão com a existência de políticas próprias de avaliação. Porém, é válido observar que os prefeitos de tais municípios fazem oposição político-partidária ao governador João Azevedo.

O Pacto Soma/PB, assim como outras políticas do estado da Paraíba no qual o foco é a avaliação da educação, busca o desenvolvimento de competências de alunos e professores. No que se refere às competências docentes, observamos a necessidade de que estes interpretem os resultados dos estudantes nos testes e, mediante isso, elaborem e apliquem planos de intervenção pedagógica para correção da rota. Se tratando dos alunos, as competências e habilidades são as elencadas nas matrizes de referência do Saeb, na BNCC e na proposta curricular da Paraíba.

A realidade revela um modelo de política educacional baseado na “pedagogia das competências” (Freitas, 2002). Isso está explícito na desresponsabilização do Estado com as questões educacionais, no processo de individualização dos professores, atrelado à noção de certificação de competências em documentos orientadores das formações continuadas, e no processo de flexibilização do trabalho docente, contrapondo a ideia de profissionalização docente.

Conforme demonstrado, o Pacto Soma/PB é constituído por ações estratégicas, apontadas, pelo governo do estado, como contrapartidas solidárias para os municípios paraibanos para a melhoria nos índices e indicadores do nível de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas políticas estão assentadas no tripé “avaliação, medida e informação” (Freitas, 2007), que são, notadamente, influenciadas por organismos internacionais, por meio de ferramentas e dispositivos de avaliação

externa orientados por uma semântica em defesa de uma educação eficaz e de qualidade. No entanto, como todo discurso de qualidade educacional sugere uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de sujeito, entendemos que, diante da política em questão, essas concepções se alinham à uma perspectiva de mercado, de cunho gerencialista.

Nessa direção, compreendemos que na Paraíba o governo do estado vem atuando como indutor de políticas ao disseminar o modelo da gestão gerencial nas redes municipais de ensino, contribuindo, ativamente, para a criação de uma ambiência favorável à inserção das políticas de avaliação externa em larga escala e de monitoramento dos resultados e do trabalho docente, por meio de políticas sedutoras, como a do Pacto Soma/PB. Ao adotar o papel de indutor de políticas, por meio da oferta de apoio técnico e financeiro aos municípios paraibanos, e de vantagens para os municípios pactuantes, consubstanciado por meio das condicionalidades, o governo do estado consolida a modelo da gestão por resultados e processos de privatização que acompanham a proposta de regime de colaboração adotado.

Em vista da realidade descrita, a presente pesquisa buscou contribuir com uma leitura crítica acerca da política do Pacto Soma e seu conjunto de iniciativas, por entender que as iniciativas relativas à avaliação de desempenho dos estudantes, à formação continuada de professores e ao monitoramento das ações de alfabetização e letramento se constituíram como estratégias para a reconversão docente, forjando as novas faces de professores na educação paraibana.

As faces reveladas na política do Soma/PB, tais quais sejam o professor avaliado, o professor aprendiz e o professor responsabilizado, esboçam os traços de uma última face, o professor violentado, que em nível elevado de tensão diante dos ataques sucessivos ao seu trabalho e formação, que vêm sofrendo com intensos processos de intensificação, autointensificação, precarização do seu trabalho.

Buscamos desvelar, por meio da pesquisa, as contradições presentes no contexto político paraibano e contribuir para a ampliação do conhecimento já produzido sobre o objeto investigado. Entendemos que o estudo sobre o Pacto Soma/PB, não pode ser finalizado com a nossa pesquisa e que, portanto, são necessárias novas pesquisas que aprofundem temas enfocados nesta dissertação. Como o nosso estudo foi de caráter bibliográfico-documental, esperamos que essas novas pesquisas se proponham, por exemplo, a dar voz aos professores das redes estadual e municipais paraibanas, que são os

sujeitos que sentem os desdobramentos e impactos dessas políticas e que melhor apontarão as experiências e os enfrentamentos vivenciados a partir de suas realidades particulares.

Tais investigações poderiam se debruçar, dentre outras, sobre as seguintes inquietações: como os profissionais da educação, especialmente gestores e professores, têm analisado as políticas de avaliação e os programas de formação continuada no âmbito da Paraíba? Quais os desdobramentos das políticas de avaliação da alfabetização no estado da Paraíba? Como os programas de formação continuada impactam na organização e gestão da escola e na organização do trabalho pedagógico das escolas? Que concepções de professor e de docência norteiam as políticas de avaliação e de alfabetização do estado da Paraíba? Como se constituem as articulações do Caed/UFJF e as universidades paraibanas na relação com as secretarias estadual e municipais para a implementação de políticas de avaliação, formação e certificação de gestores?

É fundamentalmente importante, que a política de avaliação externa no estado da Paraíba continue sendo objeto de pesquisas na área da política e gestão educacionais, como forma de resistirmos a essa lógica perversa que simula uma falsa autonomia dos professores, enquanto se apodera de nossa identidade e nos transforma em simples aplicadores de planos que não foram pensados por nós e partem de outras realidades sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10. Brasília: ENAP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**. Itajaí, vol. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago., p. 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo, *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 62-73, 1991. Disponível em: <http://www.blogdopedroeloi.com.br/2016/05/esta-o-professorado-perdendo-o-controle.html>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- ARAÚJO, A. B. Monitoramento da qualidade da educação: avaliação e controle do trabalho educativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 38, n. 1, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/110713>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio sobre avaliação e políticas públicas em educação**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3RXXR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, 2002, p. 3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em 14 fev. 2024.
- BONAMINO, A.; FRANCO 1999 . Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, nov/dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov 2022.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Algumas considerações sobre avaliação educacional. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 22, jul./dez., 2002

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BURGOS, M. B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1082 - 1102, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024>>. Acesso em: 23 set. 2022.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno do Cedes**, Campinas, vol. 35, núm. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAVALCANTE, M. S. **Gestão e Avaliação: o Avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018, 397p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15307/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Início - Vamos fazer algo notável juntos?** Juiz de Fora, Caed/UFJF, 2022. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net>. Acesso em 10 dez 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (mestrado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015, 234p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169522/338847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2024.

DUARTE, A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.º especial 1, p. 101-117, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PzrnWtybJwnKgcVvthGXTJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

DUARTE, A. O processo de trabalho docente na educação básica no Brasil: análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, Vol. 6, n.º 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3565>. Acesso em: 23 abr. 2024.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.(Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em 08 nov 2022.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio costin no Mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v.10, n.º 15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 23 jan. 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-541. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: Seminário red estrado nuevas regulaciones en América Latina, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]** Buenos Aires: Agência; UBA, 2008. p. 1-8.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-54.

FARIA, E. M. *et. al.* (Org.). **Leitura e produção de textos escritos**: aprofundando. 2º ano - caderno 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FARIAS, S. A. D. de. O programa SOMA e o processo de alfabetização. *In*: AZERÊDO, M. A. (Org). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – a formação docente em questão**. João Pessoa: Editora CCTA, 2020, p. 66-98.

FREIRE, M. E. S. **Atuação de política curricular para o ensino fundamental anos iniciais em escola da rede estadual de ensino da Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2021, 145p. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23372/1/MiriamEspindulaDosSantosFreire_Tese.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da Educação Básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2018

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, J; PAIVA, L. G. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil: limites e contradições**. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2011, p. 18-35. Disponível em: <https://oebiear.files.wordpress.com/2015/03/aspolc3adticas-pc3bpublicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-econtradic3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 jan. 2023.

GARCIA, L. T. S., SILVA, A. F. Neotecnismo e reconversão docente: a atuação do centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). **Paradigma**, 44(5), 463-490. 2023. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1513>. Acesso em 23 set. 2023.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBBSBAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita. 2ª Ed, 55ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19239>. Acesso em: 23 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados. **Paraíba**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb.html>. Acesso em: 11 jan. 2023.

LIMA, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, 42, e249276. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 27 nov. 2022.

MARTINS, S. A. **Direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política - livro 1. Tomo 2**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Economistas).

MELO, D. V. Sistemas estaduais de avaliação da educação: sentidos e significados da *accountability* educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Univerdade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48517>. Acesso em: 12 set. 2023.

MIQUELANTE, M. A. *et. al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis **Trabalho e Linguística Aplicada**, Campinas, n (56.1): 259-299, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771>. Acesso em: 29 nov. 2022.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009**. Disponível em: file:///C:/Users/Elizete%20Alves/Downloads/rsaraujo,+Revista_RBPAAE_25-

[2_web_2%20\(1\).pdf](#). Acesso em 20 jul 2023.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: [1678-4626-es-36-132-00625.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 12 dez. 2022

[1678-4626-es-36-132-00625.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 12 dez. 2022

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p 17-35, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 44. p. 209-227. dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da educação básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación** vol. 83 núm. 1, pp. 143-162, abr/mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8313877>. Acesso 17 jun. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 279–301, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 23 set. 2023.

2023.

OLIVEIRA, L. F. de. **Reconversão docente: o trabalho flexível na educação um estudo a partir das reformas em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, 424p. Disponível em:

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14772>. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. Â. A. de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados da região Nordeste em foco**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:

<https://attena.ufpe.br/handle/123456789/36320?mode=full>. Acesso em: 24 maio 2023.

PARAÍBA. Decreto nº 34.827, de 17 de março de 2014. Institui o programa Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba – PACTO, define a estrutura operacional, dispõe sobre a sua operacionalidade através do SGI–PACTO e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 18 mar. 2014. Disponível em:

<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doi/2014/marco/diario-oficial-18-03-2014.pdf/@@download/file/Diario%20Oficial%2018-03-2014.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PARAÍBA. Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário da Estado da Paraíba**: João Pessoa, 15 fev. 2017a. Disponível em:

<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2017/fevereiro/diario-oficial-15-02-2017.pdf/@@download/file/Diario%20Oficial%2015-02-2017.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PARAÍBA. Portaria nº 617 de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre o funcionamento do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 29 maio 2017b. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/05/Portaria-617-2017.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

PARAÍBA. Portaria nº 1267, de 21 de setembro de 2017. Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 22 set. 2017c. Disponível em:

<https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doi/2017/setembro/diario-oficial-22-09-2017.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PARAÍBA. Lei n.º 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE (2015-2025) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: João Pessoa, 24 jun. 2015a. Disponível em:

<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/institucional/diretorias-2/PlanoEstadualdeEducao20152025.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PARAÍBA. Portaria n.º 368 de 14 de julho de 2015. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Sistema Próprio de Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino da Paraíba. **Diário Oficial da Estado da Paraíba**: João Pessoa, 15 de jul. de 2015b. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doi/2015/julho/diario-oficial-15-07-2015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PARAÍBA. Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais - 2016**. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PARAÍBA. Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2017**. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2017-2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PARAÍBA. Secretaria da Educação, da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais. 2018**. Disponível em:

<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e>

[tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes_operacionais_.pdf/view](#). Acesso em: 24 fev. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **SOMA Revista do Professor Língua Portuguesa Alfabetização**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://somapb.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Contrato n.º 0059/2017**. Portal da Transparência do Estado da Paraíba, João Pessoa, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://transparencia.pb.gov.br/compras/contratos>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Contrato n.º 0061/2018**. Portal da Transparência do Estado da Paraíba, João Pessoa, 06 ago. 2018. Disponível em: <https://transparencia.pb.gov.br/compras/contratos>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PERBONI, F. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 23 set. 2022.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, J. L.; ACHCAR, I. Reconversão profissional: conceitos e propostas. **Em aberto**. Brasília, ano 15, n.º 65. Jan./mar. 1995. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2320/2059/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

RODRIGUES, J. S. **Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de accountability na rede estadual de ensino da Paraíba (2012-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2021, 147p. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/0/0f/DISSERTACAO_FINAL_JONAS.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

ROSENDO, T. M. **Sistemas Municipais de Avaliação educacional da Paraíba: um estudo multicaso**. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) - Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169506>. Acesso em 18 jul. 2022.

SANTOS, L. D. **A Política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream> Acesso em: 14 set. 2022.

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

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300007&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 10 ago. 2023.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SHIROMA, E. O., CAMPOS, R. F., GARCIA, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, p. 07-24. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>. Acesso em 25 fev. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. MORAES, M. C. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Redes para reconversão docente. *In*: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. da. (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 33-53.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O., ALLAN KENJI SEKI, A. K. (Orgs) **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. - Araraquara São Paulo: Junqueira & Marin, 2017, p. 17-58.

SILVA, A. F. da. *et. al.* A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba (2011-2018). *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (Org.) **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região nordeste**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019a, p. 255-300.

SILVA, A. F. *et al.* Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação: da novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 85-104.

SILVA, A. F. S. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4787>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, A. F.; SILVA, L. L.; FREIRE, A. M. S. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 33, p. 1- 25, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9562>. Acesso em 25 fev. 2024.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno do Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, A. L. L. de. (2018). Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TASIMA, L. J. **O papel atribuído ao professor a partir das reformas da década de 1990: a ampliação da função docente em contraponto com a precariedade nas condições de trabalho**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-13072021-162145/pt-br.php> . Acesso em: 10 abr. 2023.

TERTO, D. C.; CASTRO, A. M. D. A. Federalismo e relações intergovernamentais na

implementação de políticas educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 216-239, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12212>. Acesso em: 27 jun 2023.

VALDEVINO, F. G. **Políticas de *accountability* como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado. Em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCEG_90a711c91c5e30096ff993e40c7554c0.

Acesso em: 16 nov. 2022.

VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p. 1-7.

VIEIRA, R. G. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/01757c15-dd26-4f53-9b65-1bc3abf524ed>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985/1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WEISS, C. S.; COELHO, A. L. Avaliação da aprendizagem na educação: uma reflexão dos conceitos e funções. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2015. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, out. 2015. **Anais [...] EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18864_9372.pdf. Acesso em 25 nov. 2023.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792,

out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em 29 nov. 2022.

ANEXOS

ANEXO A: Matriz de referência em matemática para as os estudantes do ciclo de alfabetização

DESCRIÇÃO DA HABILIDADE		1º ANO	2º ANO	3º ANO
ESPAÇO E FORMA		SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA
B01	Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.	X	X	X
B02	Identificar representações de figuras bidimensionais.	X	X	X
B04	Identificar representações de figuras tridimensionais.	X	X	X
GRANDEZAS E MEDIDAS				
B07	Comparar ou ordenar comprimento, altura e espessura.	X	X	
B08	Identificar instrumentos utilizados para medir determinadas grandezas (massa, comprimento, capacidade, tempo e temperatura).			X
B10	Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.		X	X
B11	Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.	X	X	X
B13	Corresponder cédulas e/ou moedas.	X	X	X
NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES				
B19	Associar quantidades de objetos à sua representação numérica.	X	X	X
B20	Comparar ou ordenar quantidades pelo contagem.	X	X	X
B21	Corresponder números naturais à sua escrita por extenso.	X	X	X
B22	Identificar números reais segundo critérios de ordem.		X	X
B23	Reconhecer números ordinais ou indicadores de posição.	X	X	X
B24	Executar adição ou subtração com números naturais.	X	X	X
B25	Executar multiplicação ou divisão com números naturais.			X
B27	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas.	X	X	X
B28	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão, na resolução de problemas.			X
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
B34	Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.	X	X	X
B35	Identificar dados apresentados por meio de gráficos.	X	X	X

ANEXO B: Matriz de referência em língua portuguesa para as/os estudantes do ciclo de alfabetização

TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	LEITURA		ANOS AVALIADOS		
		DESCRIPTORES	HABILIDADE	1º ANO	2º ANO	3º ANO
T1 - RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO.	C1. Identificação de letras do alfabeto.	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	X	X	X
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.	X	X	X
		D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	X	X	X
	C2. Uso adequado da página.	D04	Identificar as direções da escrita.	X	X	X
	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.	D05	Identificar a unidade palavra em frases.	X	X	X
T2 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.	C4. Aquisição da consciência fonológica.	D06	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	X	X	X
		D07	Identificar sílabas de uma palavra.	X	X	X
		D08	Identificar rimas.	X	X	X
		D09	Identificar variações de sons de grafemas.	X	X	X
	C5. Leitura de palavras e frases.	D10	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	X	X	X
		D11	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	X	X	X
T3 - LETURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.	C6. Localização de informação explícita em textos.	D13	Localizar informação explícita.	X	X	X
		D18	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.		X	X
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos.	D14	Inferir informações em textos.	X	X	X
		D19	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.			X
		D15	Reconhecer o assunto de um texto lido.		X	X
	C8. Coerência e coesão no processamento de textos.	D20	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais etc.			X
		D21	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.			X
		D22	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.			X
		D23	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	X	X	X
		D24	Reconhecer o gênero discursivo.	X	X	X
T4 - USOS SOCIAIS DA LETURA E DA ESCRITA.	C9. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos.	D17	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X
D25		Escrever palavras a partir de ditado.			X	
T5 - PRODUÇÃO ESCRITA.	C10. Escrita de palavras e frases.	D26	Escrever palavras a partir de imagem.			X
		D27	Escrever frases a partir de ditado.			X
		D28	Escrever frases a partir de imagem.			X
	C11. Produção de texto.	D29	Produzir texto.			X

Orientações de preenchimento:

- A) Preencha o quadro a seguir, registrando o número de estudantes de cada turma, em cada padrão de desempenho.
 B) Indique o tipo de intervenção necessária, de acordo com o padrão de desempenho (Recuperação, Reforço, Aprofundamento ou Desafio).

1.2. Número de estudantes por padrão de desempenho e intervenções necessárias

Turma	Padrão de desempenho	Tipo de intervenção necessária	Número de estudantes
	Abaixo do básico		
	Básico		
	Adequado		
	Avançado		
Turma	Padrão de desempenho	Tipo de intervenção necessária	Número de estudantes
	Abaixo do básico		
	Básico		
	Adequado		
	Avançado		
Turma	Padrão de desempenho	Tipo de intervenção necessária	Número de estudantes
	Abaixo do básico		
	Básico		
	Adequado		
	Avançado		

Quadro 4 – Definição das ações que serão contempladas no plano de intervenção pedagógica

Orientações de preenchimento:

- Registre, no quadro abaixo, as ações de intervenção definidas para a composição do plano de intervenção pedagógica.

1. Ações de intervenção pedagógica a serem contempladas no plano de intervenção pedagógica	
A)	
B)	
C)	
D)	
E)	
F)	
G)	
H)	

ANEXO E: Termo de convênio de contrapartida solidária



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
PACTO PELO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA PARAÍBA

CONVÊNIO Nº 225 J 2016 - PACTO EDUCAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DA PARAÍBA, POR MEIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, COM INTERVENIÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO E DA ARTICULAÇÃO MUNICIPAL E O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO BREJO DO CRUZ.

I - PARTES

Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da EDUCAÇÃO, doravante denominada CONCEDENTE, neste ato representada por sua Secretária **MÁRCIA DE FIGUEIREDO LUCENA LIRA**, portadora do R.G nº 675. 893 SSP/PB e do CPF/MF nº 410.897.774-49 com interveniência da Secretaria de Estado do Desenvolvimento e da Articulação Municipal, doravante denominada INTERVENIENTE, neste ato representada por seu Secretário **MANOEL LUDGÉRIO PEREIRA NETO**, portador do R.G nº 1.070.226 SSP/PB e do CPF/MF nº 549.598.614-87, e o Município de São José do Brejo do Cruz, inscrito no CNPJ nº 01.612.692/0001-91, doravante denominado CONVENIENTE, neste ato representado pela Prefeita Municipal **ALDINEIDE SARAIVA DE OLIVEIRA**, portadora do RG nº 1973428 SSP/PB e do CPF/MF nº 030.695.744-24.

II - LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

- Constituição Federal, art.211, 5º e art. 213;
- Constituição do Estado;
- Lei Federal nº 8.666 de 21 de junho de 1993;
- Lei de Diretrizes Básicas da Educação, nº 9.394/96,
- Lei 11.494/2007,
- LDO 2013 - Lei 12.708/2012,
- Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000;
- Lei 4.320, de 17 de março de 1964;
- Lei Estadual 3.654, de 10 de fevereiro de 1971;
- Decreto Estadual nº 33.844/2013;
- Decreto nº 32.792 de 01 de março de 2012, que instituiu o Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba;
- Lei Orgânica e Regimento Interno, Resoluções, Portarias e Instruções Normativas do Tribunal de Contas do Estado as demais normas do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba;
- Normas e Pronunciamentos da Controladoria Geral do Estado.

O presente Convênio, que as partes acima qualificadas resolveram firmar, além da legislação citada, reger-se-á pelas cláusulas e condições seguintes:

1º. DO OBJETO DO CONVÊNIO

Reforma da EMEIF Plácido Francisco, em São José do Brejo do Cruz - PB.

Parágrafo único: Para atingir o objeto pactuado, os partícipes obrigam-se a cumprir fielmente o Plano de Trabalho e Termo de Referência apresentado pelo CONVENENTE e aprovados pela CONCEDENTE, o qual passa a integrar este Termo de Convênio, independentemente de transcrição, nos moldes do Anexo I – Plano de Trabalho do EDITAL – Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba.

2º. CONTRAPARTIDA SOLIDÁRIA

Nos termos do Decreto Estadual nº 32.792/2012, define a construção de ações da contrapartida solidária, sendo essas ações definidas entre aquelas listadas no ANEXO II do Edital - Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, o atingimento das seguintes metas:

- Reduzir a taxa de distorção por idade-série do Ensino Fundamental para 34,9%;
- Reduzir a taxa de reprovação para 10%;
- Reduzir a população não alfabetizada para 24,1%;
- reduzir a taxa de abandono escolar para 1,7%.

(*) A referência para aferição será o censo Escolar 2012.

A comprovação da prestação de contas está condicionada à realização e comprovação da Contrapartida Solidária, nos termos do Art. 10, § 1º do Decreto Estadual nº 32.792/2013.

3º DAS OBRIGAÇÕES

I – DO CONCEDENTE:

- Promover o repasse dos recursos financeiros conforme previsto na Cláusula 4ª do presente instrumento;
- Constituir Comissão responsável pelo acompanhamento do projeto em suas diversas fases, desde a aplicação dos recursos até a execução da Contrapartida Solidária, nos termos do Decreto nº 32.792/2012;
- Orientar, acompanhar, supervisionar e fiscalizar os trabalhos conveniados diretamente, as atividades a ser executadas, verificar a exata aplicação dos recursos deste CONVÊNIO e avaliar periodicamente os resultados, bem como, a implementação das ações que assegurem o cumprimento da contrapartida solidária;
- Providenciar a publicação do convênio, em extrato, no Diário Oficial do Estado como condição de validade e eficácia.

II - DO CONVENENTE:

- Abrir conta específica para movimentar os recursos financeiros oriundos deste Convênio em instituição financeira oficial, nomeando-a como "Convênio 325 / 2014 - Pacto-PB/Educação";
- Realizar a Contrapartida Solidária firmada em termo de ajustamento em anexo, que será comprovada juntamente com a prestação de contas dos recursos repassados pelo CONCEDENTE e, periodicamente, por meio de relatórios mensais que devem ser encaminhados ao Concedente;

- c. Não repassar os recursos recebidos a outras entidades de direito público ou privado;
- d. Não utilizar os recursos em finalidade diversa da pactuada ou fora do prazo de vigência;
- e. Promover as licitações necessárias, de acordo com as normas estabelecidas na Lei nº 8.886 de 21/06/93 e alterações;
- f. Restituir ao CONCEDENTE o saldo dos recursos não aplicados no objeto do convênio, inclusive os rendimentos da aplicação financeira;
- g. Solicitar, se necessário, prorrogação da vigência deste instrumento com antecedência mínima de 30 (trinta) dias antes do término, acompanhada de justificativa e da documentação estabelecida no Decreto Estadual nº 33.844/2013;
- h. Manter arquivada a documentação comprobatória das despesas realizadas, devidamente identificada com o número do convênio, pelo prazo mínimo de 05 (cinco) anos, contados do julgamento pelo E. Tribunal de Contas do Estado da prestação de contas do gestor do órgão CONCEDENTE, relativa ao exercício de 2013;
- i. Apresentar relatórios mensais de execução físico – financeira e prestar contas dos recursos recebidos, bem como da execução da Contrapartida Solidária;
- j. Garantir livre acesso aos servidores dos Sistemas de Controle Externo e Interno, a qualquer tempo e lugar, a todos os atos, fatos e documentos relacionados com o instrumento pactuado;
- k. Afixar em local visível, placas indicativas, fornecidas pelo CONVENENTE em modelo indicado pelo CONCEDENTE, em local visível da execução da obra ou execução do serviço objeto do presente convênio, indicando a fonte e o valor do recurso;
- l. O presente instrumento está vinculado ao EDITAL/PACTO/2013 ANEXO I – DEMANDAS PASSÍVEIS DE PACTUAÇÃO, CÓDIGO 02, sendo imprescindível o atendimento aos Pré-requisitos estipulados no Código Vinculado;

III - DO INTEVENIENTE:

- a. Intermediar, quando solicitado, contatos técnicos entre o CONVENENTE e o CONCEDENTE, bem como, outras instâncias administrativas estaduais;
- b. Manter serviço de apoio aos proponentes com objetivo de auxiliar na apresentação, no ambiente do SIG-PACTO, das demandas prioritárias;
- c. Acompanhar, por meio do Conselho do Orçamento Democrático, a aplicação dos recursos repassados aos municípios e a realização das ações da **contrapartida solidária** de forma a se medir a eficiência social das transferências de recursos;

4º DOS RECURSOS

Para financiamento do objeto, o Concedente repassará para o Convenente R\$ 100.000,00 (Cem mil reais), de acordo com as seguintes condições:

- 1ª Parcela: 10% do valor dos recursos conveniados, liberado após publicação do Convênio no Diário Oficial do Estado;
- 2ª Parcela: Saldo do Recurso referente à primeira Parcela constante no Cronograma de Desembolso previsto no Plano de Trabalho, sendo sua liberação condicionada à completa juntada de projetos e documentos previstos no SIG – PACTO, analisados pela Comissão de Acompanhamento – Concedente, assim como prevê o EDITAL/PACTO/2013;

- Demais parcelas: Seguirão Cronograma de Desembolso constante no Plano de Trabalho, estando condicionadas à apresentação de prestação de contas parcial e relatório mensal da Comissão de Acompanhamento, atestando o cumprimento da Contrapartida Solidária pelo Convenente;

Parágrafo único: Para realização dos repasses, o CONCEDENTE fará uso de recursos do FUNDEB, Fonte "03", alocados na seguinte rubrica orçamentária: "22101.12.361.0000.0760.0000.0000287.33#04100.103" R.O: (0547).

5ª DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS

- Os Recursos serão depositados e geridos na conta bancária específica do convênio exclusivamente em instituições financeiras oficiais, somente sendo permitidos saques para o pagamento de despesas previstas no Plano de Trabalho;
- Os saldos de recursos, enquanto não empregados em sua finalidade, devem ser aplicados:
 - em caderneta de poupança de instituição financeira oficial, se a previsão de uso for igual ou superior a um mês;
 - em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública federal, se a previsão de uso for inferior a um mês.

Parágrafo único: As receitas oriundas das aplicações referidas no caput serão computadas a crédito do convênio e deverão ser aplicadas no seu objeto, estando sujeitas às mesmas regras de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos.

6ª DAS VEDAÇÕES

É proibido o uso de recursos transferidos nos termos do Decreto Estadual nº 33.844/2013 e do Edital – Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, para:

- Alterar a natureza do objeto do convênio, ainda que de forma parcial, exceto no caso de ampliação da execução do objeto pactuado ou para redução ou exclusão de meta, sem prejuízo da funcionalidade do objeto contratado, e desde que devidamente instrumentalizado por aditivo;
- Utilizar, ainda que em caráter emergencial, os recursos para finalidade diversa da estabelecida no convênio;
- Pagamento de servidores, efetivos ou não, do Município ou de outras esferas do Governo, cedidos ou não à edilidade;
- Realizar despesas a título de taxa de administração, de gerência ou similar;
- Custeio de despesas ou investimentos anteriores ou posteriores à vigência do convênio;
- Gastos com comunicação e/ou publicidade;
- Realização de eventos e/ou festividades.

7ª DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

O CONVENENTE fica obrigado, nos termos do Edital -Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba a:

- apresentar relatório mensal da implementação da Contrapartida Solidária;

- b. apresentar prestação de contas parcial dos recursos que houver aplicado;
- c. no prazo de 30 (trinta) dias após o fim da vigência da parceria, através de relatório circunstanciado, demonstrar a realização das ações avençadas no Plano de Trabalho e na Contrapartida Solidária, nos termos do art. 10º, do Decreto nº 32.792/2012.

Parágrafo Único: A aprovação da Prestação de Contas fica condicionada à realização da Contrapartida Solidária, na forma pactuada.

8º DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

- a. Qualquer das partes, a qualquer tempo, poderá denunciar o presente convênio e as obrigações recíprocas decorrentes do prazo em que tenha vigido o ajuste, desde que o faça com aviso prévio de, no mínimo, 30 (trinta) dias, por escrito, sem prejuízo das atividades em andamento e devolução dos recursos não aplicados no objeto, devidamente corrigido, bem como, ao cumprimento da contrapartida solidária na proporção dos recursos entregues e aplicados.

a.1. Constitui motivo para denúncia do convênio, independente de sua formalização, o inadimplemento de quaisquer das cláusulas pactuadas, particularmente quando constatadas as seguintes situações:

- I. Utilização dos recursos em desacordo com o Plano de Trabalho;
- II. Aplicação dos recursos no mercado financeiro em desacordo com o disposto no art. 19 do Decreto Estadual nº 33.644/2013;
- III. Falta de apresentação das Prestações de Contas Parcial e Final, nos prazos estabelecidos.

- b. Constituem motivos para rescisão do Convênio:

- I. O inadimplemento de qualquer das cláusulas pactuadas;
- II. Constatação, a qualquer tempo, de falsidade ou incorreção de informação em qualquer documento apresentado;
- III. A verificação que qualquer circunstância que enseje a instauração de tomada de contas especial.

Parágrafo único. A rescisão do convênio quando resulte dano ao erário, enseje a instauração de Tomada de Contas Especial.

9º DO TERMO ADITIVO DE PRAZO

O prazo deste Convênio poderá ser alterado, mediante proposta, devidamente formalizada e justificada a ser apresentada pelo CONVENIENTE até 30 dias antes do término da vigência do convênio.

Cabe à CONCEDENTE prorrogar "de ofício" a vigência do Convênio antes do seu término, quando dar causa a atraso na liberação dos recursos, limitada a prorrogação ao exato período do atraso verificado.

10º DO PRAZO E DA VIGÊNCIA

O presente convênio terá vigência de 12 meses, a partir da data de sua publicação, em extrato, no Diário Oficial do Estado.

11º DO FORO

As questões decorrentes da execução deste convênio, que não possam ser dirimidas administrativamente, serão processadas e julgadas no Foro da Comarca de João Pessoa.

12º DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1. Os casos omissos serão, à luz da legislação estadual e da lei nº 8.666/93, resolvidos conjuntamente pelos Secretários de Estado do Desenvolvimento e da Articulação Municipal e pelo Secretário de Estado da Educação.

E por estarem os convenientes certos e acordados quanto às cláusulas e condições deste convênio, firmam o presente termo em 3(três) vias de igual teor, e para um só efeito, na presença das testemunhas abaixo assinadas e qualificadas.

João Pessoa, 27 de março de 2014



MÁRCIA DE FIGUEIREDO LUCENA LIRA
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



MANOEL LUDGÉRIO PEREIRA NETO
SECRETÁRIO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO E DA ARTICULAÇÃO MUNICIPAL



ALDINEIDE SARAIVA DE OLIVEIRA
PREFEITA MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO JOSÉ DO BREJO DO CRUZ

1ª Testemunha

2ª Testemunha