



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DENISE RODRIGUES GOMES**

**TRABALHO DOCENTE E CULTURA DE AVALIAÇÃO: análise sociológica em  
uma escola pública**

**JOÃO PESSOA**

**2025**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**DENISE RODRIGUES GOMES**

**TRABALHO DOCENTE E CULTURA DE AVALIAÇÃO: análise sociológica  
em uma escola pública**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido  
ao curso de Ciências Sociais do Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes da  
Universidade Federal da Paraíba como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Magalhães  
Brito

JOÃO PESSOA

2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

G633t Gomes, Denise Rodrigues.

Trabalho docente e cultura de avaliação : análise sociológica em uma escola pública / Denise Rodrigues Gomes. - João Pessoa, 2025.

59 f.

Orientadora: Simone Magalhães Brito.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2025.

1. Cultura de avaliação. 2. Trabalho docente. 3. Responsabilização. 4. Neoliberalismo escolar. I. Brito, Simone Magalhães. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 304.2

**DENISE RODRIGUES GOMES**

**TRABALHO DOCENTE E CULTURA DE AVALIAÇÃO: análise sociológica em  
uma escola pública**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido  
ao curso de Ciências Sociais do Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes da  
Universidade Federal da Paraíba como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Magalhães  
Brito

Aprovado em: 10/10/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Magalhães Brito (UFPB)

---

Prof. Dr. Rogerio Medeiros (UFPB)

---

Prof. Ms. Esdras Bezerra Fernandes de Araujo (UFPB)

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à escola que me acolheu como campo de pesquisa e residente, em especial aos gestores e professores que se dispuseram a compartilhar suas experiências, meu muito obrigada. À minha orientadora, por todo o suporte e pelas valiosas contribuições que foram essenciais não apenas neste trabalho, mas em toda a minha jornada acadêmica. Aos meus pais e amigos, por todo o apoio, incentivo e por estarem sempre presentes.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a cultura de avaliação interfere no cotidiano de uma escola pública em João Pessoa - PB e contribui para a reprodução de valores neoliberais e responsabilização individual no campo educacional. A fundamentação teórica articula as contribuições de Cris Shore (2009) sobre a "cultura de auditoria", Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) a respeito do "novo espírito do capitalismo", e Christian Laval (2019) com sua crítica à "escola-empresa", além do conceito de "governamentalidade" de Michel Foucault, a partir da análise de Thomas Lemke (2017). A metodologia adotada foi a de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada, realizada com seis professores e um gestor da instituição entre fevereiro e julho de 2025. Os resultados apontam que a cultura de avaliação se manifesta como um processo de disputa, gerando tensões entre a conformidade e a resistência. Evidencia-se uma sobrecarga do trabalho docente, uma perda de autonomia pedagógica e a transformação do processo educativo em um "treinamento" para avaliações. Conclui-se que, embora essa cultura avance por meio de mecanismos de responsabilização e incentivos, ela não se consolida plenamente, sendo constantemente negociada, criticada e ressignificada pelos educadores no cotidiano escolar, que questionam a validade de dos resultados de desempenho baseado estritamente em indicadores de numéricos.

Palavras-chave: cultura de avaliação; trabalho docente; responsabilização; neoliberalismo escolar

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze how the evaluation culture interferes in the daily life of a public school in João Pessoa - PB and contributes to the reproduction of neoliberal values and individual accountability in the educational field. The theoretical framework articulates the contributions of Cris Shore (2009) on "audit culture," Luc Boltanski and Ève Chiapello (2009) regarding the "new spirit of capitalism," and Christian Laval (2019) with his critique of the "school-as-a-business," in addition to Michel Foucault's concept of "governmentality," based on the analysis of Thomas Lemke (2017). The methodology adopted was that of a qualitative research, using semi-structured interviews as an instrument, conducted with six teachers and one administrator of the institution between February and July 2025. The results indicate that the evaluation culture manifests as a process of dispute, generating tensions between conformity and resistance. An overload of teaching work, a loss of pedagogical autonomy, and the transformation of the educational process into "training" for assessments are evident. It is concluded that, although this culture advances through mechanisms of accountability and incentives, it is not fully consolidated, being constantly negotiated, criticized, and re-signified by educators in their daily school life, who question the validity of performance results based strictly on numerical indicators.

**Keywords:** evaluation culture; teaching work; accountability; school neoliberalism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. AUDITORIA, MERCADO E ESPÍRITO: A Escola Sob A Ótica De Shore, Laval E Boltanski .....</b>	<b>18</b>
2.1 A cultura de auditoria e a responsabilização em Shore .....	18
2.2 O novo espírito do capitalismo em Boltanski & Chiapello .....	20
2.3 Laval e a crítica à escola-empresa .....	22
2.4 Tensões globais e locais da cultura de avaliação .....	25
2.5 Valores, legitimidade e a lógica do capitalismo .....	27
<b>3. CULTURA DE AVALIAÇÃO: Análise Da Produção De Sentidos E Valores Na Escola.....</b>	<b>31</b>
3.1 Percepções sobre a Avaliação Externa: A Aplicação na Prática .....	32
3.1.1 Mudanças na Prática Docente .....	33
3.1.2 A Percepção do Impacto na Escola e na Vida dos Alunos .....	35
3.1.3 Os Desafios do Processo .....	37
3.1.4 Avaliações ‘Mais Justas’? Críticas, Alternativas e Impasses .....	38
3.1.5 A Avaliação como Medida de Desempenho e Qualidade: A Visão Crítica Docente .....	40
3.1.6 A Reação aos Resultados: Entre a Indiferença e a Pressão Institucional .....	41
3.1.7 A Influência na Autonomia e na Qualidade do Ensino .....	43
3.2 A Experiência Docente sob a Cultura de Avaliação.....	45
3.2.1 A Crítica ao Formato e à Burocracia da Aplicação .....	46
3.2.2 A Desconfiança em Relação ao Método e à Utilidade .....	48
3.2.3 A Pressão Cotidiana e o Desvio da Prática Pedagógica .....	51
<b>4. CONCLUSÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>61</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A importância dos indicadores de desempenho, metas e rankings nas políticas educacionais de hoje está mudando bastante o dia a dia das escolas públicas. Embora muitas vezes isso seja defendido como uma forma de melhorar a eficácia e a qualidade do ensino, este trabalho parte do princípio de que essas ferramentas não são apenas métodos neutros. Elas trazem uma lógica específica que legitima valores como a competitividade e uma ideia particular de mérito, tudo isso em sintonia com uma lógica de mercado. Essa mudança não impacta só a gestão; ela ressoa por toda a comunidade escolar, influenciando a maneira como os professores atuam, a experiência dos alunos e a própria prática da instituição. Para investigar as manifestações concretas desse fenômeno, esta pesquisa foca em um estudo de caso em uma escola pública de João Pessoa - PB, buscando entender os significados que surgem desse processo e, a partir da visão e prática dos envolvidos, explorar as dinâmicas e os conflitos gerados por essa nova "cultura de avaliação".

A ideia de cultura de avaliação, segundo Cris Shore (2009), não pode ser entendida apenas como um conjunto de instrumentos técnicos voltados para medir resultados, mas se trata de um fenômeno social, político e cultural que molda profundamente a forma como instituições e indivíduos compreendem seu próprio valor, suas responsabilidades e finalidades. No Brasil, essa lógica se materializa em avaliações externas de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se estabeleceu como uma das principais referências para mensurar o desempenho escolar e orientar políticas públicas. Esses instrumentos, ao mesmo tempo em que oferecem diagnósticos sobre a situação da educação, estabelecem uma dinâmica em que escolas, professores e estudantes são permanentemente comparados, classificados e responsabilizados por seus resultados. Assim, a cultura de avaliação carrega valores e pressupostos que questões como mérito, desempenho e competitividade se tornam critérios centrais de valoração e reconhecimento.

Outro exemplo brasileiro de como a lógica empresarial pode interferir na educação, segundo Adrião et al. (2016, p. 117), no artigo "*Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação*", a atuação de cinco grupos empresariais foi mapeada em redes municipais de educação básica em alguns municípios do Brasil. Os autores analisaram como a presença da lógica de

mercado influencia os gastos públicos com educação e a garantia do direito à educação. Eles apontam que esses grupos começaram a se envolver com várias partes do sistema de ensino, muitas vezes assumindo funções de responsabilidade do setor público. O estudo mostra que, ao introduzirem sistemas de ensino privados nas redes municipais, esses grupos acabam mudando a forma como os recursos públicos são alocados, transferindo dinheiro que deveria ir para a educação pública para o setor privado, incluindo empresas transnacionais. Isso pode acabar reduzindo o financiamento disponível para manter e expandir a oferta de educação pública de qualidade. Os autores destacam que essa privatização tem um efeito negativo no direito universal à educação, pois acentua as desigualdades sociais e econômicas e reforça a ideia de que o ensino deve ser mercantilizado, fazendo com que o acesso à educação fique subordinado a interesses comerciais e lucrativos (ADRIÃO et al., 2016, p. 118-119).

Nesse sentido, a adoção de um tipo de avaliação externa que ranqueia e atribui metas, produz questionamentos relevantes acerca de seu impacto no cotidiano das escolas e na formação dos sujeitos que delas participam. Ao impor padrões semelhantes de desempenho, as avaliações externas podem produzir efeitos de padronização curricular, pressionando professores e gestores a direcionarem suas práticas para o alcance de objetivos numéricas, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Assim, emerge uma problemática central que orienta este trabalho: de que maneiras os efeitos das avaliações externas, promovem em uma cultura de avaliação fundamentada na lógica da meritocracia?

Minha escolha pelo tema deste Trabalho de Conclusão de Curso não surgiu de forma repentina, mas foi sendo construída ao longo da minha trajetória acadêmica e de experiências vividas durante a graduação em Ciências Sociais. Em 2022, tive a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica, sob a orientação da professora Simone Magalhães Brito, que também me orienta neste TCC. O projeto de pesquisa em que estive envolvida, intitulado *“A Gramática Moral das Auditorias da Educação, referente ao projeto Transparência e Responsabilidade: análise da experiência dos auditados na construção da economia moral do combate à corrupção”*, foi fundamental para que eu comesse a refletir sobre os processos de avaliação e de responsabilização que atravessam as instituições educacionais. Essa experiência inicial despertou em mim o interesse em compreender de que maneira

práticas avaliativas, muitas vezes apresentadas como neutras e objetivas, carregam valores morais e políticos que influenciam diretamente o cotidiano escolar.

Posteriormente, entre 2023 e 2024, participei do Programa de Residência Pedagógica, onde desenvolvi o projeto de ensino-pesquisa “*Sociologia para a redação do Enem*”. O foco desse projeto estava na questão: “Como a disciplina de Sociologia pode auxiliar os estudantes na escrita de uma redação dissertativa-argumentativa e em seu importante critério de correção, especialmente na construção da proposta de intervenção exigida na avaliação?”. Esse trabalho foi realizado na Escola Cidadã Técnica Estadual Integral Daura Santiago Rangel, e possibilitou que eu experimentasse de perto a rotina escolar, integrando-me com professores, gestores e estudantes. Foi nesse espaço que, ao mesmo tempo em que trabalhava com a preparação dos alunos para uma avaliação externa de grande relevância, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passei a observar com mais atenção como a lógica da avaliação se manifestava no cotidiano escolar. Um episódio simbólico foi perceber a meta do IDEB exposta na sala dos professores, funcionando como um lembrete constante das expectativas que recaem sobre a escola, sobre seus profissionais e sobre os estudantes. Essa vivência estimulou minha percepção sobre como avaliações externas, sejam elas o Enem, o IDEB ou outras, atravessam não apenas o currículo, mas também as relações pedagógicas e a forma como a comunidade escolar compreende seus próprios objetivos e atribuições.

A escolha dessa escola como campo de pesquisa não foi aleatória, mas resultado de minha inserção prévia nesse espaço, no qual desenvolvi atividades junto aos professores e alunos. Essa experiência me proporcionou um contato direto com o cotidiano escolar, permitindo observar de forma mais próxima as dinâmicas que atravessam o processo educativo. Durante esse período, além de perceber a meta do IDEB exposta na sala dos professores, como um lembrete constante dos objetivos que a instituição deveria atingir, o que evidenciava a presença concreta da cultura de avaliação no ambiente escolar, a convivência diária com alunos e docentes me possibilitou observar situações significativas, como o desinteresse e o desestímulo de parte dos estudantes em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao ingresso na universidade. Essas cenas me levaram a refletir sobre como as avaliações externas e seus critérios de sucesso ou fracasso impactam a subjetividade dos sujeitos escolares.

É aqui que as tensões aparecem com mais clareza, mostrando como esse mecanismo se manifesta nas escolas hoje em dia. A meta do IDEB, que é discutida e exposta na sala dos professores, age como uma forma de governança que vai além do simples controle ou repressão. Ela representa o que Foucault, através de Lemke, chama de mudança fundamental na forma como o poder é exercido: um poder que não se impõe pela força ou pela lei, mas que influencia a "conduta" das pessoas, "estruturando e moldando o que elas podem fazer". Quando os professores são levados a fazer uma "autoavaliação" e a se "autorregular", não estão sendo forçados, mas sim sendo governados. Eles assimilam essa meta como um guia para suas ações, numa conexão clara entre as "tecnologias de dominação", a política de avaliação, e as "tecnologias de si", a vigilância e gestão do próprio desempenho. Foi nesse ponto de encontro entre teoria e prática que surgiu a minha principal dúvida: entender como é o dia a dia e a construção da cultura de avaliação nas escolas, notando sua estrutura de valores e, principalmente, de que maneira esses valores impactam as ações da comunidade escolar.

Da mesma forma, os estudantes também são influenciados por essa lógica. A ênfase no "empreendedorismo" e na adaptação individual às exigências de um mercado complicado, como o que representa uma empresa de telemarketing, é uma expressão desse tipo de poder. A 'governamentalidade' neoliberal não precisa necessariamente proibir a universidade; ela simplesmente torna o caminho do empreendedorismo autorresponsável mais evidente, mais razoável e, no fim das contas, mais 'livre'. A análise de Foucault ajuda a entender que a cultura de avaliação não é só para medir resultados; ela funciona como um dispositivo de poder produtivo. Ela molda ativamente e produz as subjetividades, como o professor-gestor e o aluno-empREENDEDOR, essenciais para os valores do capitalismo contemporâneo.

Assim, a definição do meu problema de pesquisa resulta dessa trajetória: do contato teórico inicial com a discussão sobre auditorias e responsabilização na educação, até a experiência prática na escola, onde pude observar de forma concreta a presença de metas e indicadores que materializam uma cultura de avaliação. Nesse processo, algo que também me chamou a atenção foram as cenas de desinteresse de alguns alunos em relação ao Enem e à possibilidade de ingresso no ensino superior. Muitas vezes, percebia neles uma espécie de descrença em si mesmos, um

desestímulo que revelava como a lógica meritocrática pode ser excludente ao ignorar as condições sociais e subjetivas que moldam as trajetórias escolares.

Outro aspecto que intensificou minha reflexão foi a experiência com o currículo do Novo Ensino Médio, que, ao mesmo tempo em que aumenta o número de disciplinas, frequentemente o faz sem oferecer estímulos concretos que dialoguem com os interesses e necessidades dos estudantes, além da própria formação docente. Disciplinas como Sociologia, Filosofia e História, acabam sendo secundarizadas e reduzidas dentro da grade curricular. Essa mudança curricular, já implementada na instituição, introduz disciplinas que, em grande parte, não reforçam ou valorizam o papel de áreas fundamentais para reflexão, como Sociologia, História e Filosofia. Essa reorganização curricular, ao mesmo tempo em que responde a diretrizes nacionais, também evidencia a influência das políticas neoliberais na escola, reforçando a lógica da produtividade e da adaptação ao mercado em detrimento de uma formação crítica.

Uma questão que reforça a importância desta escolha é o contexto em que a escola está situada. Localizada ao lado de uma empresa de telemarketing que contrata, em grande medida, jovens inexperientes, a instituição escolar se vê imersa em um ambiente em que o mercado de trabalho exerce forte atração sobre os estudantes. A presença dessa empresa ao redor da escola torna-se simbólica: de um lado, o discurso que associa a educação a um projeto de mobilidade social por meio da formação técnica e da entrada na universidade; de outro, a realidade de um mercado que absorve rapidamente jovens em postos de trabalho de baixa remuneração e alta rotatividade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que alguns professores buscam incentivar os estudantes a refletirem sobre a sociedade, discursos como esse podem reproduzir narrativas que naturalizam a precariedade e reforçam a noção de que a educação serve apenas para validar um modelo de sucesso individual no mercado. Esse contraste evidencia como a cultura de avaliação atravessa a escola de maneira desigual, mas sempre no sentido de reforçar a centralidade da empregabilidade em detrimento de uma formação crítica.

O objetivo geral deste trabalho é analisar de que maneira a cultura de avaliação e as avaliações externas, interferem no cotidiano da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, se contribuem para a reprodução da lógica neoliberal no campo educacional. A partir desse horizonte, a pesquisa busca, de forma específica, investigar as percepções de gestores e professores acerca das avaliações externas e compreender quais efeitos elas produzem no cotidiano dos sujeitos na escola.

Além disso, pretende-se identificar de que modo a cultura de avaliação se manifesta nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas relações entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. Por fim, essa análise se propõe a relacionar os achados empíricos locais e específicos com as discussões teóricas que problematizam os conceitos de cultura de avaliação, novo espírito do capitalismo e gerencialismo na educação com a discussão teórica na discussão ampla.

Diante desse panorama, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar se as avaliações externas, como o IDEB, promovem uma cultura de avaliação baseada em meritocracia em uma escola pública, analisando os valores e influência cotidiana que moldam essa dinâmica.

A pesquisa toma como referência autores que problematizam as dinâmicas de avaliação e desigualdade. A discussão teórica dialoga com a noção de “cultura de auditoria” apresentada por Cris Shore (2009), que descreve como mecanismos avaliativos moldam identidades e práticas, instaurando processos de responsabilização e autovigilância nas instituições. Além disso, apoia-se em Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009), em *O novo espírito do capitalismo*, ao problematizar como o capitalismo contemporâneo incorporou valores de criatividade, inovação e flexibilidade para legitimar novas formas de exploração e dominação, influenciando também a educação. Christian Laval (2004), em *A escola não é uma empresa*, complementa esse debate ao demonstrar como a lógica empresarial está inserida nas escolas, transformando-as em instituições orientadas por metas de desempenho e pela competitividade, em desfavor de sua função social e emancipatória.

A metodologia adotada foi feita com entrevistas com seis professores e um gestor da escola, localizada na cidade de João Pessoa, no bairro do José Américo, na Rua Benício de Oliveira Lima, s/n. Trata-se de uma instituição estadual de ensino fundamental e médio que atende a população do bairro e do entorno, oferecendo Ensino Médio Técnico e Ensino Médio Regular, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola funciona em regime integral (manhã e tarde) para o Ensino Médio Técnico – Integral. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, cujo foco está na compreensão de significados, percepções e experiências. As entrevistas foram elaboradas em formato semiestruturado, foram conduzidas de forma presencial e remota, gravadas com consentimento dos participantes e transcritas integralmente.

Para finalizar, a estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo foca na fundamentação teórica, conversando com os principais autores que discutem a cultura de avaliação, a lógica neoliberal e o novo espírito do capitalismo. Depois, temos o segundo capítulo, que é o coração da pesquisa, onde apresento e analiso as falas dos professores que foram entrevistados, ligando suas experiências ao referencial teórico. Por último, o terceiro capítulo, que é a Conclusão, revisita a questão da pesquisa e os objetivos, resumindo os principais achados do estudo e indicando direções para investigações futuras.

## **2. AUDITORIA, MERCADO E ESPÍRITO: A ESCOLA SOB A ÓTICA DE SHORE, LAVAL E BOLTANSKI**

Este capítulo se concentra em montar a base teórica que vai sustentar a análise da cultura de avaliação no cotidiano dos professores. A questão principal é entender de que maneira a escola, vem sendo gradualmente transformada por uma lógica gerencial que usa mecanismos de controle e responsabilização. Não se trata apenas de uma mudança administrativa; essa transformação vai a fundo na função pedagógica, gerando novos valores. Para isso, vou dialogar com alguns autores essenciais. A análise começa com o conceito de "cultura de auditoria" de Cris Shore, que ajuda a entender as ferramentas e a lógica de desempenho que se tornaram centrais na educação. Depois, a crítica à "escola-empresa" de Christian Laval que permite explorar mais a fundo as implicações dessa mudança para os objetivos pedagógicos e para os alunos. Por último, a teoria do "novo espírito do capitalismo" de Luc Boltanski e Ève Chiapello que dá um panorama mais amplo sobre como essa nova ordem se justifica, ao criar um sistema de valores que prioriza a competição e o mérito individual. Juntando esses conceitos, é possível formar uma base para investigar como a noção de mérito é construída no dia a dia da escola.

### **2.1 A CULTURA DE AUDITORIA E A RESPONSABILIZAÇÃO EM SHORE**

Segundo o sociólogo Cris Shore (2009), a chamada "cultura de auditoria", que é uma forma de cultura de avaliação no setor educacional, não se refere a um lugar ou a um grupo específico de pessoas, mas sim a uma condição social particular. Essa condição envolve a aplicação de técnicas e princípios de auditoria financeira em contextos que são bem diferentes do âmbito contábil. Em outras palavras, Shore argumenta que isso se aplica a situações onde "as técnicas e valores de prestação de contas tornaram-se um princípio organizador central na governança e no gerenciamento de conduta humana – e os novos tipos de relações, hábitos e práticas que isso está criando" (SHORE, 2009, p. 27).

Um dos aspectos principais da cultura de auditoria é que ela permite o que Shore chama de "governança à distância". Um dos principais elementos da cultura de auditoria é a sua habilidade de funcionar como um novo tipo de governança.



Mas como isso acontece? Usando indicadores de desempenho, metas e rankings, assim é possível controlar o comportamento de instituições inteiras sem precisar intervir diretamente. Isso acontece porque, ao tornar a performance um dado público e comparável, o sistema cria um ambiente de competição que força as escolas a ajustarem suas práticas aos critérios de avaliação. Assim, a atenção se desloca da complexidade do processo pedagógico para o foco na produção de resultados que podem ser medidos. Nesse sentido, Shore argumenta que esses instrumentos não são meras ferramentas de medição, mas tecnologias ativas que fazem parte de um novo “gerenciamento de conduta humana” (SHORE, 2009, p. 27), que não apenas avalia a realidade, mas a transforma.

A pontuação no ranking ou o alcance das metas acabam se tornando mais significativos e importantes do que a complexa atividade educativa que deveriam representar. Como resultado, a prática pedagógica acaba se adaptando para se alinhar às exigências dos testes, frequentemente distorcendo o currículo e ocupando um tempo valioso dos professores. Quando as instituições começam a exigir responsabilidade, elas acabam mudando o papel que seus membros desempenham. Shore ilustra essa mudança ao olhar para o ambiente universitário, onde os acadêmicos deixam de ser vistos como parte fundamental da instituição e passam a ser considerados como funcionários: “[...] os atores acadêmicos “não são mais tratados como membros constitutivos da universidade, mas como seus empregados, uma força de trabalho proletária individualizada...” (SHORE, 2009, p. 44).

Portanto, a cultura de avaliação que atravessa as políticas educacionais não deve ser vista como um simples instrumento neutro para medir resultados, mas sim como uma estrutura moral e organizacional que transforma práticas, prioridades e identidades. A leitura de Cris Shore nos leva a refletir sobre isso: ele mostra que, em contextos de avaliação e responsabilização, as instituições adotam uma lógica de prestação de contas que altera o papel profissional e institucional. Ao analisar a cultura de auditoria nas universidades, ele deixa claro que os impactos não são apenas administrativos; eles mudam a maneira como as pessoas se veem no trabalho. Shore argumenta, que os atores acadêmicos “não são mais tratados como membros constitutivos da universidade, mas como seus empregados, uma força de trabalho proletária individualizada...” (SHORE, 2009,

p. 44), sendo essa, uma interpretação a ser levada para outras instâncias da educação, como a escola básica.

## 2.2 O NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO EM BOLTANSKI & CHIAPELLO

A chamada "cultura de auditoria" que Shore menciona, com seu foco na performance individual e na responsabilização, não existe isoladamente. Ela precisa de um conjunto de valores que justifique sua existência e que a torne atrativa. É aqui que introduzo a argumentação de Boltanski e Chiapello (2009) sobre o "novo espírito do capitalismo".

Enquanto Shore aponta os mecanismos de controle, Boltanski e Chiapello mostram como um novo "aparato justificativo", ou seja, um conjunto de crenças e valores que dá legitimidade ao envolvimento no sistema, consegue acolher as críticas ao capitalismo e transformá-las em sua própria força motora. Segundo os autores, o sistema se torna mais robusto ao oferecer respostas morais à indignação, de modo que "[...] as expressões do espírito do capitalismo que nos interessam aqui devem ser incorporadas em descrições suficientemente ricas e detalhadas, bem como comportar um número suficiente de pontos de apoio para sensibilizar, como se diz, aqueles aos quais elas se dirigem, ou seja, para ao mesmo tempo ir ao encontro de sua experiência moral da vida cotidiana e lhes propor modelos de ação que eles possam adotar. [...] o discurso da gestão empresarial, que pretende ser ao mesmo tempo formal e histórico, global e situado, misturando preceitos gerais e exemplos paradigmáticos, constitui hoje a forma por excelência na qual o espírito do capitalismo é incorporado e oferecido como algo que deve ser compartilhado." (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 46).

A nova lógica de justificação que os autores discutem gira em torno de um mundo conexcionista, que é todo baseado em redes e projetos. Nesse contexto, o valor de uma pessoa não é mais determinado por uma posição fixa em uma hierarquia, mas pela sua habilidade de ser flexível, adaptável e se conectar. A pessoa que se destaca é aquela que consegue se envolver em vários projetos temporários, mostrando sempre sua utilidade e desempenho. Os autores descrevem essas características ao traçarem o perfil do 'homem conexcionista' (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 148-156).

O que conta agora é a inovação, a capacidade de adaptação e a produtividade em diversas situações, e não a lealdade ou a disciplina a longo prazo. A lógica por trás desses projetos é sempre passageira: o que importa é menos a continuidade dos relacionamentos e mais a disposição e mobilidade da pessoa. Esse ponto é crucial: o capitalismo se apresenta como um sistema que promete autonomia, criatividade e liberdade, mas, na realidade, transforma essas características em demandas constantes de performance.

É importante perceber que, para os autores, o "espírito do capitalismo" vai além de ser apenas uma ideia; na verdade, é uma parte essencial que faz com que o sistema seja visto não só como aceitável, mas até desejável para as pessoas. Serve como um conjunto de crenças e justificativas que apresenta a busca por acumulação infinita como algo moralmente válido e uma forma de alcançar segurança e realização pessoal. Ao oferecer justificativas para as exigências do sistema, o espírito do capitalismo tenta responder aos críticos e acalmar suas preocupações, prometendo que seguir seus valores trará benefícios, não só para o capital, mas para a sociedade como um todo.

Um dos aspectos mais notáveis desse "novo" espírito, que ganhou força a partir de 1970, foi a sua capacidade de absorver e neutralizar as críticas que apontavam a perda de autonomia e autenticidade no contexto capitalista. O sistema se adaptou para se validar ao adotar os valores de um cenário que antes o criticava: o mundo artístico. Esse universo, como explicam os autores, se baseava na oposição ao tradicionalismo burguês e dava valor a uma série específica de atitudes. Conforme Boltanski e Chiapello (2009, p. 63): "E, quando o capitalismo é obrigado a responder efetivamente às questões levantadas pela crítica, para procurar apaziguá-la e conservar a adesão de suas tropas, que poderão dar ouvidos às denúncias, ele incorpora, nessa operação, uma parte dos valores em nome dos quais era criticado." Ao enfatizar essas características como criatividade, espontaneidade e autonomia, o novo capitalismo as tornou novas exigências de desempenho. Agora, ser autônomo significa ter que ser um "empreendedor de si mesmo", e a criatividade se tornou um recurso a ser utilizado para beneficiar projetos que, no fim das contas, atendem à lógica do mercado.

Essa capacidade de cooptar críticas é um dos mecanismos mais poderosos do novo capitalismo, como apontam os autores: "O que chamamos de espírito do capitalismo contém necessariamente, pelo menos nos seus aspectos orientados

para a justiça, referência a tais convenções. Isso equivale a dizer também que o espírito do capitalismo, considerado de um ponto de vista pragmático, supõe a referência a dois níveis lógicos diferentes. O primeiro encerra um actante capaz de ações que concorram para a realização do lucro, enquanto o segundo contém um actante que, dotado de um grau de reflexividade superior, julga os atos do primeiro em nome de princípios universais. Esses dois actantes remetem, evidentemente, a um mesmo ator descrito como capaz de engajar-se em operações altamente generalizadoras. Sem essa competência, ser-lhe-ia impossível entender as críticas feitas ao capitalismo, como algo orientado para a busca do lucro, e forjar justificações para contestar tais críticas. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 55).

A análise de Shore e Boltanski & Chiapello ajuda a ver a cultura de avaliação não só como uma ferramenta, mas como um sistema mora. A chamada "cultura de auditoria" de Shore explica o "como" desse sistema funciona: ele utiliza mecanismos de controle, como metas mensuráveis e rankings, que pressionam as pessoas a focarem na performance. Mas, para que essa pressão seja aceita e internalizada, precisa de uma justificativa, de um conjunto de valores que a torne atraente. E é aqui que o "novo espírito do capitalismo" de Boltanski e Chiapello entra, oferecendo o "porquê".

Esse novo espírito valoriza um mundo organizado em "projetos", onde a capacidade do indivíduo de se engajar, ser flexível e mostrar resultados é o que conta. Avaliações externas, funcionam, na prática, como um desses "projetos" institucionais: têm início, meio e fim, além de metas bem definidas. Quando a escola precisa se organizar em torno desses "projetos", a cultura de auditoria não está apenas medindo; ela também ensina e impõe os valores desse novo espírito capitalista. Como resultado, a própria finalidade da instituição é reconfigurada: a escola passa a ser valorizada menos por seu papel público e educativo e mais pela capacidade de performar e "responder" de maneira eficaz a esses projetos mensuráveis, reforçando a ideia de que o mérito é, acima de tudo, a habilidade de se adaptar e entregar resultados.

### 2.3 LAVAL E A CRÍTICA À ESCOLA-EMPRESA

A análise feita por Christian Laval (2019) aprofunda em como essa nova lógica neoliberal transforma a própria razão de ser das escolas. Ele defende que a escola está passando por uma reorientação crucial em seus valores e objetivos. Antigamente, a instituição era vista como um lugar onde o conhecimento tinha múltiplos significados - social, cultural, político. Hoje em dia, no entanto, ela se vê pressionada a se adequar a um único comando: o da competição econômica. Essa mudança marca uma verdadeira alteração no cerne da escola, algo que Laval expressa firmemente: "A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada" (LAVAL, 2019, p. 25).

Para Laval, essa mudança no "centro de gravidade" é a consequência mais séria do modelo da "escola-empresa". A função pública de educar cidadãos e transmitir cultura fica em segundo plano, enquanto surge uma nova missão: preparar indivíduos para se tornarem competidores eficazes no mercado global. É essa nova finalidade que dá sentido à "cultura de auditoria" de Shore; os indicadores e rankings não são um fim em si mesmos, mas sim ferramentas ideais para medir e impor essa nova vocação competitiva. Além disso, ao focar toda a sua estrutura na "competitividade", a escola acaba se tornando um campo de treinamento perfeito para moldar indivíduos flexíveis e de alta performance, como Boltanski e Chiapello destacam, que são exigidos e valorizados pelo "novo espírito do capitalismo". Assim, a reorientação da escola não é apenas uma mudança administrativa, mas uma redefinição do seu papel na sociedade, cujo principal objetivo passa a ser a produção de capital humano para a economia globalizada.

De acordo com Laval, a meta desse novo modelo é criar um novo tipo de indivíduo, o *homo economicus* adaptado ao ambiente escolar. Nessa visão, a educação deixa de ser vista como um direito social e passa a ser encarada como um 'investimento em capital humano' que cada uma precisa fazer em si mesmo. O aluno é ensinado a se enxergar como um 'empresário de si', que deve conduzir sua trajetória escolar de forma estratégica, visando maximizar seu valor e empregabilidade no futuro mercado de trabalho. Essa percepção transfere toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o indivíduo, ofuscando as desigualdades estruturais e reforçando a ideia de que a educação é um bem privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico.

No termo do autor: “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.” (LAVAL, 2009, p. 23).

É fundamental destacar que, apesar de essa lógica neoliberal ser uma tendência global, Laval (2019) foca bastante nas reformas que mudaram o sistema educacional da França. Ele explica que a autonomia, que antes era vista como um valor pedagógico, agora se transformou em uma ferramenta de gestão, forçando as escolas a competirem entre si. Os diretores, que passaram a ser chamados de “gestores”, sentem a pressão de elaborar “projetos de estabelecimento”, que funcionam como verdadeiros planos de negócios, e seu sucesso é avaliado através de indicadores de desempenho. Segundo o autor, essa nova configuração cria uma hierarquia entre as escolas, que começam a lutar por recursos, alunos e prestígio, o que fragmenta o serviço público e intensifica as desigualdades entre as instituições que conseguem “performar” melhor e aquelas que ficam para trás.

De acordo com Laval, essa reconfiguração competitiva não se resume a uma simples mudança de gestão; na verdade, é parte de uma “mutação mais profunda da instituição escolar”. Ele aponta três tendências que estão interligadas e se reforçam mutuamente. A primeira delas é a desinstitucionalização, que diz respeito à perda da escola como um espaço com suas próprias regras e valores, que antes era protegido das influências externas. A instituição deixa de ser vista como um santuário do conhecimento e passa a ser considerada apenas mais uma “organização” que precisa atender às demandas do exterior. Laval (2019) vê essa perda de fronteiras simbólicas como o verdadeiro foco da crise: “Esse viés está diretamente ligado ao modelo da escola como “empresa educadora”, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível”. (LAVAL, 2019, p. 30).

A segunda tendência é a desvalorização simbólica. Com a perda do status institucional, a autoridade e o prestígio dos professores vão se desgastando, e o conhecimento que eles transmitem começa a ser avaliado apenas pela sua utilidade econômica imediata. Além disso, Laval menciona a desintegração interna do corpo docente. A lógica de competição entre escolas, junto com a avaliação individual constante, acaba fragmentando a comunidade profissional.

## 2.4 TENSÕES GLOBAIS E LOCAIS DA CULTURA DE AVALIAÇÃO

A mudança na instituição escolar que Laval descreve, com suas tendências de desinstitucionalização, desvalorização e desintegração, não é algo apenas teórico; ela se manifesta em uma série de práticas e rotinas que transformam a vida cotidiana e o propósito do trabalho pedagógico. No cotidiano, essa lógica se reflete em evidências bem concretas: a ênfase mudou para conteúdo que podem ser "testados" no currículo; o calendário escolar foi completamente remodelado em função dos ciclos de avaliação; e há um estímulo constante para que as estratégias de ensino se concentrem no desempenho em provas. Essas práticas são exatamente o que Shore aponta como uma consequência direta da cultura de auditoria: "A preparação dos alunos para esses testes agora orienta a prática em sala de aula, ocupa uma parte cada vez maior do tempo dos professores e distorce o currículo" (SHORE, 2009, p. 30).

Além do mais, essas avaliações não são neutras; elas atuam como um sistema de mercado que cria classificações e hierarquias entre escolas e alunos, o que, por sua vez, acaba servindo como base para uma distribuição desigual de recursos, reputação e oportunidades. Esse processo perpetua a desigualdade, fazendo parecer que isso é algo natural, resultado de mérito pessoal em um jogo justo. É esse ponto que Christian Laval (2019) levanta. Para ele, o neoliberalismo muda a educação, que deveria ser um direito social garantido, em um produto privado cujo valor é, acima de tudo, econômico. Nessa nova visão, toda a responsabilidade recai sobre o indivíduo. Como o autor menciona: Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (LAVAL, 2019, p. 23). Com essa abordagem, a instituição escolar pode acabar focando apenas nos resultados que conseguem ser medidos e comparados. Nesse contexto, as desigualdades sociais, que são a base dos alunos, ficam de fora, e as variações nos resultados dos testes acabam sendo vistas como evidência de mérito individual, criando assim essa divisão entre vencedores e perdedores no sistema educacional.

Para entender como as lógicas globais que Boltanski & Chiapello e Laval falam se manifestam no cotidiano, é importante perceber que suas análises têm uma base no pensamento de Foucault. O conceito de "governamentalidade" de Michel Foucault, que Thomas Lemke explora em 2017, oferece uma ferramenta analítica que conecta

essas ideias. A governamentalidade se refere a um conjunto de lógicas e técnicas que buscam "conduzir a conduta" das pessoas, moldando o que elas podem fazer para que consigam se governar conforme certos princípios. A cultura de avaliação pode ser vista, nesse contexto, como uma tecnologia governamental sofisticada do neoliberalismo, que pretende criar um novo tipo de indivíduo. A estratégia principal, como Lemke destaca, é passar os riscos e responsabilidades coletivas — como garantir uma educação de qualidade — para a responsabilidade de cada indivíduo. Questões que antes eram sociais agora se tornam preocupações de "cuidado de si". E o que isso significa? Significa que o sucesso ou o fracasso na escola já não são considerados frutos de condições estruturais, mas sim como problemas de gestão pessoal, escolhas individuais e autodesenvolvimento. A responsabilidade acaba sendo completamente transferida para a pessoa, que se sente pressionada a se ver como a única responsável por sua própria trajetória. Nesse cenário, a escola se transforma em um ambiente essencial para formar esse indivíduo que se enxerga como um "empreendedor de si mesmo", o que acaba naturalizando as desigualdades e reforçando o mérito como o único critério de distinção.

Nesse sentido, a conexão entre as tensões globais da lógica neoliberal e a vivência das pessoas nas escolas se forma um campo que precisa ser estudado sociologicamente. Um exemplo bastante relevante e recente dessa perspectiva, no contexto da Paraíba, é a tese de Ana Olívia Costa de Andrade (2021). Andrade (2021) analisou o que os jovens de uma escola pública em João Pessoa entendem por "respeito" e "honestidade" durante o crescimento do bolsonarismo no ano de 2018. O estudo de Andrade (2021) oferece uma base empírica sólida que ilustra a implementação da governamentalidade neoliberal, como Foucault e Lemke discutem. A pesquisa de Andrade revela que a adesão dos jovens a discursos conservadores não é algo natural, mas sim o resultado de tecnologias de governo que buscam "conduzir a conduta" ao moldar valores. A autora aponta, por exemplo, a narrativa midiática de programas policiais sensacionalistas como uma poderosa ferramenta que gera medo e, conseqüentemente, uma moralidade punitiva que valoriza a "honestidade" em contraste com uma alegada corrupção generalizada. Ao investigar como esses discursos externos são absorvidos e reinterpretados pelos jovens no dia a dia, Andrade (2021) demonstra como o poder se manifesta não apenas por meio de políticas econômicas, mas também pela captura e reconfiguração de valores morais que estão profundamente enraizados.



Partindo dessa contribuição importante, este trabalho busca aprofundar a compreensão desse conjunto de valores, com enfoque em um terceiro valor central: o "mérito". Enquanto a pesquisa de Andrade (2021) destacou a importância do respeito e da honestidade nas falas dos estudantes, esta investigação se empenha sobre como a ideia de mérito, que é promovida pela "cultura de avaliação" através de ferramentas como o IDEB, está conectada e reforça esse mesmo universo moral. A cultura de avaliação, com seu foco em desempenho, resultados e responsabilização individual, não ocorre de forma isolada; ela interage com um ambiente repleto de valores já existentes.

A cultura de avaliação pode remeter a, nesse contexto, uma tecnologia governamental do neoliberalismo. Essa tecnologia não opera apenas pela responsabilização individual. Conforme a análise de Simone Brito (2018), ela se consolida através da projeção de "Estados imaginados", ou seja, de um ideal de instituição pública que se pretende transparente, eficiente e controlável. A cultura de avaliação, não busca apenas medir o desempenho de uma escola e seus membros, mas construir uma "ficção de transparência" que legitima o poder ao mesmo tempo em que o oculta. Ferramentas como o IDEB não são apenas indicadores simples; elas atuam como recursos que ajudam a "visualizar" e moldar um novo ideal de escola, onde a virtude é a performance mensurável. Essa visão se confirma ao contrastar as "novas virtudes" da técnica e da eficiência com a "política", desvalorizando saberes e práticas que não se ajustam a esse modelo.

## 2.5 VALORES, LEGITIMIDADE E A LÓGICA DO CAPITALISMO

A análise feita por Shore (2009), Laval (2019), e Boltanski & Chiapello (2009) mostra que a cultura de avaliação, vai além de um simples conjunto de técnicas. Na verdade, trata-se de um complexo mecanismo de poder que atua pela produção e mobilização de valores específicos. Como apontam Boltanski e Chiapello (2009), o capitalismo atual busca um "novo espírito" que dê uma justificativa moral a ele, e esse espírito prioriza a criatividade, a autonomia e a flexibilidade. Mas não como objetivos em si, e sim como qualidades fundamentais para ter um bom desempenho em um mundo que é organizado por projetos e redes. Essa lógica se concretiza na "escola-empresa" de Laval (2019), onde a educação é vista como um investimento privado em "capital humano", e o valor do aluno é medido pela sua habilidade de se tornar um

"empresário de si mesmo". Além disso, a "cultura de auditoria" de Shore (2009) oferece os mecanismos práticos, os indicadores, rankings e a responsabilização, que impõem e medem esse desempenho, transformando a lógica empresarial em algo palpável no dia a dia escolar.

Essas ferramentas são o que torna a governamentalidade neoliberal, como analisado por Lemke com base em Foucault, uma realidade. Segundo Foucault, conforme a interpretação de Lemke (2017), essa governamentalidade não diz respeito ao ato de governar de forma tradicional, mas a um tipo de poder mais sutil que ele chama de "conduta da conduta". E o que isso realmente significa? É um poder que não depende principalmente da força ou da repressão, mas que tenta guiar e moldar as ações possíveis dos indivíduos. Esse poder atua "à distância", promovendo a auto regulação e a apresentação de resultados. Como explica Foucault: "Governar as pessoas no sentido lato do termo [...] não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o "eu" é construído e modificado por si próprio." (FOUCAULT, 1993, p. 208-9 apud LEMKE, 2017, p. 198).

Dessa forma, a avaliação não é mais só uma técnica de ensino; ela se torna uma ferramenta política que molda identidades de acordo com as demandas do mercado. Quando professores e alunos absorvem as metas e indicadores como guias para suas ações, acabam se autogerindo, mudando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do grupo para cada um individualmente.

A legitimidade desse sistema, portanto, se fundamenta em uma operação bastante complexa: ele absorve valores que a sociedade considera desejáveis (como autonomia e realização pessoal) e os transforma em normas de desempenho e competitividade. Por exemplo, a busca por um bom resultado no IDEB é justificada em nome da "qualidade", mas na prática, isso alimenta uma cultura que pode ser excludente e que não valoriza aspectos que não são facilmente mensuráveis na formação humana. Como concluem Boltanski e Chiapello sobre a função desse aparato moral: "O espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42).

Para compreender como uma lógica gerencialista se traduz em valores e sentimentos que se inserem e legitimam novas configurações dentro da escola, é interessante recorrer ao conceito de "economias morais" de Didier Fassin (2012). Criado inicialmente por E. P. Thompson para explicar as normas e responsabilidades que validavam as ações coletivas em momentos de crise, Fassin amplia essa ideia. Para ele, uma economia moral não é apenas um conjunto de regras, mas também envolve a produção e a troca de emoções, valores e avaliações morais que acompanham e dão significado às interações sociais e políticas. A economia moral é o elo que une o social e o político ao emocional.

Nesse sentido, a cultura de avaliação pode ser compreendida como uma economia moral específica: ela não distribui apenas notas e rankings, mas também distribui reconhecimento e status. É o que conecta a experiência individual e afetiva às estruturas de poder mais amplas, mostrando que os sentimentos não são apenas privados, mas socialmente produzidos e politicamente relevantes. Nesse contexto, é possível refletir se a cultura de avaliação possui elementos que se relacionam com algo que podemos chamar de uma "economia moral gerencialista" imposta à escola. Não se trata apenas de atribuir notas e classificações, mas também de gerar e legitimar valores como a performance individual e a competitividade, ao mesmo tempo em que provoca emoções como a pressão por metas e o receio da responsabilização individual. Ela entra em confronto com alguns valores pedagógicos preexistentes dos educadores, percebida em algumas falas das entrevistas; a autonomia profissional, a formação crítica e a valorização do processo educativo em sua complexidade. O cotidiano no trabalho docente pode se transformar, assim, em um campo de disputa, onde a validade e a legitimidade desses valores são negociadas criticadas e até incorporadas.

Para entender melhor essa disputa no contexto brasileiro, a análise de Simone Magalhães Brito (2019) sobre os auditores da Controladoria-Geral da União (CGU) é muito importante. Em seu artigo "'Menos política, mais eficiência'", Brito mostra como essa elite burocrática cria sua própria economia moral, pautada em valores como técnica, eficiência e transparência, que são utilizados em contraposição direta à "política". Os auditores se veem como agentes que estão "nadando contra a corrente" em uma cultura de desvios, acreditando que suas práticas são a única maneira de solucionar os problemas enfrentados pelo Estado. Essa autoimagem, cria um universo moral que justifica a aplicação da cultura de auditoria em outras áreas da

administração pública, como na educação. Assim, a pressão por "números" e "metas", que os professores e o gestor perceberam nas falas dessa pesquisa, pode ser vista não apenas como um processo abstrato, mas como uma consequência da atuação de uma parte do campo burocrático, que tenta validar seu poder por meio de um ideal de gestão técnica e despolitizada.

É através dessas perspectivas teóricas que irei explorar os dados práticos no próximo capítulo. As declarações dos professores dessa escola, que expressam suas questões entre conformidade e resistência, serão vistas como a manifestação desse conflito, mostrando como essa lógica é experimentada, sentida e questionada na prática.

### **3. CULTURA DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E VALORES NA ESCOLA**

Neste capítulo, vou apresentar e analisar os dados que são fundamentais para esta pesquisa. Para entender um fenômeno tão complexo quanto a produção de sentidos sobre mérito, escolhi uma abordagem qualitativa. Essa decisão faz sentido porque gostaria ir além da mera medição de resultados e buscar uma compreensão das percepções, sentimentos e experiências dos envolvidos no cotidiano escolar. A pesquisa qualitativa possibilita captar as nuances, tensões e contradições que aparecem no discurso, que ficariam escondidas em uma análise apenas numérica.

A forma que escolhi para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada. Para isso, montei um roteiro em colaboração com a orientadora do trabalho, com o intuito de explorar mais a fundo os temas principais da pesquisa. Realizei as entrevistas com seis professores de diversas áreas e também com um dos gestores da escola, entre fevereiro e julho de 2025. Por razões éticas, optei por identificá-los com números (Professor 1, Professor 2, etc.), seguindo a sequência cronológica em que as entrevistas foram realizadas. Um dos maiores desafios que encontrei durante a coleta de dados foi alinhar os horários das entrevistas à rotina e à disponibilidade limitada dos professores e do gestor. Isso gerou alguns imprevistos e foi preciso reagendar algumas entrevistas. Depois de superar esses percalços, a apresentação dos dados a seguir, pretende mostrar como essa cultura de avaliação é vivida na prática. Isso impacta não apenas a pedagogia e a autonomia dos docentes, mas também as definições de mérito e desempenho, dentro de uma lógica de números e metas a serem superadas. As falas dos entrevistados convergem ao retratar um processo que é imposto de forma vertical e que se materializa através de simulados e materiais didáticos específicos.

O ponto de partida dessa investigação, que se alinha com a primeira pergunta do roteiro, foi entender quais as principais avaliações externas que a escola recebe e aplica. Todos os entrevistados mencionaram a importância de dois sistemas principais: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é federal, e o SIAV (Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba), que é estadual. Também foi mencionado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas apenas por 1 entrevistado. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi criado em 2007 pelo Inep, uma entidade do MEC, é um indicador que avalia a

qualidade da educação no Brasil numa escala de zero a dez. O objetivo é acompanhar e definir metas para melhorar o ensino, e ele é calculado com base na taxa de aprovação dos alunos (Censo Escolar) e na performance em português e matemática (Saeb). Em um movimento parecido, a Secretaria de Educação da Paraíba, em colaboração com o CAEd/UFJF, lançou em 2023 o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (Siave PB). Esse sistema tem a finalidade de medir as competências em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes das redes estadual e municipais. A ideia é usar os dados obtidos para identificar os pontos fortes e as áreas que precisam de melhorias, ajudando no replanejamento de políticas públicas e táticas pedagógicas.

As perguntas que fiz nas entrevistas foram pensadas para entender como a cultura de avaliação afeta a escola e a rotina dos professores e gestores. Comecei identificando as ferramentas e depois refleti sobre como tudo isso influencia a autonomia e a qualidade do ensino, usando uma abordagem semiestruturada. Pode-se encontrar o roteiro completo com as perguntas no ANEXO A.

### 3.1 PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA: A APLICAÇÃO NA PRÁTICA

Quando questionados sobre como acontece a implementação das avaliações externas, os professores mencionam que há uma pressão institucional, uma padronização e uma clara percepção de que os números acabam sendo mais relevantes do que as necessidades pedagógicas. A maneira como essa aplicação é imposta é um tema constante entre os entrevistados. O professor 6 descreve a dinâmica como uma imposição vertical da Secretaria de Educação, que intensifica suas ações conforme as provas se aproximam.

[...] eles intensificam as campanhas nas escolas para que a gente possa meio que focar um pouco na prova [...] eles geralmente indicam como deve ser feito”, com o objetivo de “maximizar os resultados nessas avaliações”. (Professor 6).

Essa pressão por resultados afeta diretamente o bem-estar tanto dos alunos quanto dos professores. A professora 2, menciona o cansaço dos estudantes e ressalta que, em termos pedagógicos, esse modelo não funciona bem.

Pedagogicamente, isso não é positivo. Todos temos ciência disso. [...] É como se eles se preocupassem mais com o número, mas não se preocupassem com o aprendizado realmente. (Professora 2)

Essa abordagem centrada nos números coloca uma pressão sobre os docentes. O professor 7 destaca essa crítica, mencionando as consequências desfavoráveis do sistema.

[...] esses números de hoje em dia estão pressionando professores [...] eles são avaliados através desses números, como se o número fosse somente culpa do professor [...] não tá dando certo, então que muda o professor, que castiga o professor. (Professor 7).

A professora 2 confirma que essa lógica baseada em números é bem real. Ela explica que a nota da escola no IDEB é sempre cobrada com a intenção de superar as metas. E isso, por sua vez, ajuda a concorrer a prêmios como o "Escola de Valor". Esse prêmio é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba e tem como objetivo dar uma recompensa financeira para os profissionais das escolas da Rede Estadual de Ensino que atingem ou passam das metas de desempenho que foram estabelecidas. Segundo o governo, todos os funcionários das escolas ganham, não só os professores, recebem um bônus salarial. Isso faz com que a meta do IDEB se torne um objetivo institucional, impactando financeiramente todos os membros.

### 3.1.1 Mudanças na Prática Docente

Quando perguntados sobre como a aplicação das avaliações externas impactaram a rotina de trabalho, as respostas foram diversas. O professor 6, destacou uma mudança importante: a criação de uma diferença clara entre ensinar e treinar para uma prova.

Você direcionar suas aulas para a execução de um exame [...] é bem diferente de você direcionar suas aulas focado para que o aluno aprenda algo de verdade. [...] quando a gente muda o foco, o foco é qual? É que o aluno aprenda plenamente ou que o aluno se dê bem no exame? São caminhos diferentes que a gente deve tomar. (Professor 6).

Essa imposição de um "caminho" voltado para a avaliação é sentida como uma perda de autonomia. O professor 7, reconhece essa influência.

[...]se ficar preso a isso, a gente fica muito engessado no que a gente tem que fazer. [...] nos prendem a números, assim, terríveis". (Professor 7).

A fala do Professor 7, mostra um sinal das formas de resistência que irão aparecer ao longo das entrevistas, a resistência aqui não se dá por meio de confrontos, mas sim através do próprio ato de diagnosticar e reconhecer a sua condição. Há uma percepção de que o professor não se enxerga como um "gestor" da sua própria performance, como a lógica da "escola-empresa" de Laval sugeriria, mas sim como um profissional cuja autonomia está sendo limitada. Assim, sua crítica não é apenas uma reclamação, mas uma afirmação da sua identidade profissional em contraste com a lógica "despersonalizante" dos números. Dentro dessa área, há também a crítica sobre o impacto e as mudanças da rotina do trabalho docente.

A professora 2, confirma que a sua prática "mudou bastante", principalmente pelo aumento da "cobrança com relação a resultados". Para ela, a consequência mais grave é um desvio do objetivo educacional.

[...]parece que é melhor que o aluno passe sem ter conseguido atingir realmente o aprendizado [...] do que o aluno repita. (Professora 2).

Durante as entrevistas, percebi que a maneira como a aplicação é vista gera reações e efeitos diferentes, principalmente entre os professores das disciplinas que não são o foco principal do IDEB.

Não, não mesmo, porque o IDEB é português e matemática, né? [...] O que mudou a minha prática de ensino é o Enem. (Professora 3).

[...] a gente não tem acesso a esses dados. [...] eles colocam metas, né? Para se atingir. A gente busca alcançar essas metas, mas na verdade esses dados demoram muito para serem obtidos e a gente acaba trabalhando no escuro, né? Em cima dessa avaliação, porque não existe. O resultado existe, mas a gente não tem acesso ao resultado, né? Enfim, não. (Professora 5).

A professora 3, deixou claro que o que realmente guia sua prática não é o IDEB, mas sim o ENEM. Por outro lado, a professora 5, ressaltou uma falha no sistema: a falta de acesso aos resultados. Para ela, isso torna a avaliação um exercício sem



propósito, já que não há um retorno claro que possibilite um planejamento pedagógico eficaz.

Por outro lado, também percebi que havia o desenvolvimento de estratégias para se adaptar e justificar o modelo. A professora 4 e o gestor 1, por exemplo, conseguiram encontrar maneiras de se adaptar a essa lógica.

[...] vamos trabalhar no simulado, porque isso vai ajudar tanto nessa avaliação do IDEB, quanto também para o ENEM. E sabemos que o aluno do ensino médio, ele está sendo encaminhado para o mercado de trabalho. Então, mas de toda forma, a gente quer que eles entrem na universidade. Porque sabemos que a educação muda, a educação dá mais qualidade de vida, em relação a cargos melhores. (Professora 4).

É como se mostrasse pra você aquilo que você não consegue perceber por si só [...]. E aí vai mostrar uma coisa que você não tinha percebido. [...] Uma outra perspectiva, né? Então... Essas avaliações externas, elas servem muito para mostrar como é que, de fato, a gente está. (Gestor 1).

Para a professora, isso se transformou em uma ferramenta útil para promover um trabalho interdisciplinar que ajuda os alunos a se prepararem para um futuro mais competitivo e realista. Já para o gestor, é um recurso de diagnóstico essencial que traz uma nova perspectiva sobre o que está sendo realizado na escola.

### 3.1.2 A Percepção do Impacto na Escola e na Vida dos Alunos

Quando perguntamos sobre como as avaliações externas afetam a escola e a vida dos alunos, as respostas variam. Alguns sentem que é uma influência negativa, enquanto outros veem isso como apenas mais uma burocracia sem relevância. Tem também aqueles que defendem o processo, acreditando que é uma preparação essencial para o futuro. Para o professor 7, o impacto é negativo; segundo ele tira o foco do trabalho pedagógico e acaba sobrecarregando os profissionais.

Atrapalha porque, assim, a gente fica preso a trabalhar somente os alunos para fazer uma prova. [...] nós temos muitos projetos que a gente aplica, né? E são muito legais. O ano passado eu trabalhei inteligência emocional com meus alunos. Aí não, tem que trabalhar os conteúdos para uma prova. Assim, atrapalha demais e nos deixa muito chateados [...]. Eu mesmo perdi, assim, praticamente meu fim de semana corrigindo essas avaliações externas, porque se é externa era

para eles corrigirem, né? [...] tudo recai no professor, né? (Professor 7).

Essa fala que remete à responsabilização do professor, é a síntese do processo de individualização da culpa, da causa do problema. É possível perceber que há consciência de que a "alta demanda" não é apenas um acaso, mas sim um mecanismo de poder que o torna responsável individualmente por um processo sobre o qual ele tem pouco controle.

Por outro lado, tem professores que acreditam que, na prática, as avaliações não fazem muita diferença na vida dos alunos ou no cotidiano. A professora 3 é direta sobre isso.

Não, sinceramente, não. Não mesmo. A única prova que afeta, alguma avaliação que afeta o cotidiano dos estudantes é a avaliação do Enem ou alguma avaliação para trabalho, [...], mas o SIAVE, e o IDEB, não. Não mesmo. Se tirasse, eles não sentiriam falta. (Professora 3).

O professor 6, que está no centro do foco por resultados, aprofunda a crítica ao modelo, definindo-o como um ritual burocrático que interrompe o fluxo de aprendizagem e não gera dados confiáveis.

Não muda nada, não muda nada. Essas avaliações, na minha visão, só preenchem uma agenda. [...] a gente meio que interrompe um ciclo de aprendizado para poder focar na execução dessas avaliações a fim de gerar um número que muitas das vezes não reflete a realidade. (Professor 6).

De uma terceira perspectiva, tanto a professora 4 quanto o gestor 1 veem o processo de maneira otimista. Para a professora, as avaliações são essenciais para preparar os alunos para o que vem pela frente.

E aí a gente vai criando na cabecinha deles, que para conquistar um mercado de trabalho satisfatório por meio do ENEM, é por meio de concurso. E isso requer que eles façam avaliações. Então, essas avaliações são fundamentais. (Professora 4).

[...] a gente precisa ser testado, e a vida é um conjunto de testes. A gente desde da escola, a gente vai pra universidade, a gente é testado, a gente faz provas, [...] vai mostrar, cirurgicamente, quais são os

pontos especificamente, né? Especificamente, onde estão as falhas”, permitindo “construir um plano de estudo mais adequado. (Gestor 1).

A questão de retomar a quantidade de avaliações que os estudantes passam ao longo da vida é coerente, evidencia a discussão de estarmos em um mundo onde somos constantemente avaliados e selecionados conforme nosso desempenho. Dentro de uma lógica onde, enquanto uns são escolhidos, outros são excluídos.

### 3.1.3 Os Desafios do Processo

À medida que as entrevistas foram acontecendo, muitos aspectos sobre as dificuldades do processo de avaliação já haviam sido discutidos. Porém, as respostas que coletei destacam duas dificuldades principais: uma relacionada à logística, que impacta os professores, e outra de natureza motivacional, que se mostra como o maior desafio na interação e motivação com os alunos.

A professora 4, aponta para a dificuldade logística causada pela falta de planejamento na comunicação das datas da aplicação das provas, o que dificulta a organização do trabalho docente.

Para nós, professores, a dificuldade é que muitas das vezes chega assim, imediato. Não temos uma data hoje para saber. A avaliação do SIAVE vai ser dia 20 de julho. Então, a gente já ia trabalhar com essa data. [...] Então, quando vem algo que não se trabalha com prazo, dificulta nosso trabalho. (Professora 4).

Porém, uma das dificuldades que mais apareceu foi a falta de interesse dos alunos em fazer as provas nos dias da aplicação. A professora 5, acredita que um grande problema é que os alunos não se envolvem porque não enxergam o propósito ou as consequências das avaliações.

Os alunos não querem fazer. Eles não conseguem compreender a importância da prova, então eles fazem a prova de qualquer jeito. E não importa o benefício que você possa querer barganhar com eles. [...] Porque eu acho que eles não veem muito sentido, não veem na prática o porquê daquela prova existir. Então, eles são muito desestimulados a fazer. (Professora 5).

O gestor reconhece que atrair o interesse dos alunos é um dos grandes desafios na administração, fazendo a escola a adotar ações extras para assegurar a participação.

Exatamente. Isso é uma coisa que realmente dá uma sensação de dificuldade. Já teve vez que a gente foi buscar aluno em casa. [...] como eles sabem que não vale... Nota pra ele, então eles... Não ligam tanto. Aí a gente [...] tem que dar um estímulo. (Gestor 1).

A ideia de bonificação para os alunos que participam é curiosa, como pontos extras nas matérias. Na minha experiência na escola, observei algumas questões como a reclamação dos professores sobre a quantidade de alunos que iriam no dia fazer a prova do IDEB e como incentivar o interesse, era perceptível como uma preocupação recorrente, onde os professores e gestores precisavam “correr atrás” para resolver. Essa responsabilidade de fazer o sistema funcionar, mesmo no seu nível mais básico de garantir que os estudantes estejam presentes, acaba sendo transferida para a gestão e os professores. O desafio de “cativar o interesse” se transforma em uma sobrecarga de trabalho que vai além da função pedagógica, incorporando uma responsabilidade assistencial e logística que consome o tempo e a energia da equipe escolar.

### 3.1.4 Avaliações ‘Mais Justas’? Críticas, Alternativas e Impasses

Durante as entrevistas, ao perguntar aos professores se pensariam em maneiras de tornar a avaliação mais justa ou adequada, notei que as opiniões eram bem diversas. Enquanto alguns criticavam fortemente o modelo atual e faziam sugestões para inovações pedagógicas, outros mostraram uma aceitação mais pragmática, reconhecendo as dificuldades logísticas e que esse sistema é uma preparação essencial para o futuro dos alunos.

Notei que a crítica com mais firmeza ao modelo veio do professor 7.

[...] se existirem outros tipos de avaliação que levam em conta a escola na sua integralidade, o aluno nas suas necessidades reais, que aí vão entrar problemas familiares, psicológicos, alimentares, aí assim, vai cair como uma bomba no colo do próprio governo as reais necessidades das pessoas. (Professor 7).

Na visão dele, uma avaliação realmente justa seria politicamente impossível para o governo, já que mostraria questões sociais que vão muito além da escola, fazendo da instituição um verdadeiro 'depósito de problemas'. Em contrapartida, identifiquei também a busca por alternativas e ajustes.

[...] eles levam em consideração o aluno da integral mais o aluno da noite. [...] Só que o aluno da noite, são diferentes o aluno da integral", pois este último "passa o dia todo trabalhando". (Professora 3)

[...] a gente tem outro tipo de aluno. Por exemplo, o aluno de hoje não é o adolescente da época em que eu comecei a ensinar. Eu tenho essa consciência que ele é diferente, são outras demandas, são outras ferramentas, são outras perspectivas". (Professora 2).

A professora 2 destacou a importância de se inovar para atender ao novo perfil dos estudantes. Enquanto isso, a professora 3, propôs uma alteração nos critérios para que a avaliação seja mais justa, defendendo que o sistema deve ser mais sensível às diversas realidades dos alunos. Mas eu notei um forte sentimento de ceticismo prático sobre a viabilidade de alternativas em grande escala.

Eu não quero ser aquela pessoa que critica, mas não tem nada a contribuir, mas eu vou ter que ser. Eu não sei como é que a gente poderia fazer de uma forma melhor. (Professor 6).

Quando a gente fala de escola em si, a gente tem infinitas possibilidades. Agora, para ter dados, que é a realidade da educação brasileira, não vejo [...] um outro tipo de avaliação que possa ser feita. (Professora 5).

Por outro lado, também encontrei algumas falas que justificam o modelo vigente dentro de uma perspectiva prática.

É importante porque, assim, acaba que para você entrar no concurso, você tem que fazer questões. E aí, já está trabalhando isso. [...] eu vejo isso, essas avaliações de forma positiva". (Professora 4)

Tem milhares de escolas, como é que vai fazer isso? Então é impossível, a gente tem que padronizar". (Gestor 1)

A professora 4, por exemplo, fala sobre como se pode ressignificar o processo, vendo as avaliações não só como uma obrigação burocrática, mas como uma preparação importante para o futuro competitivo que os alunos enfrentarão, como o

ENEM e os concursos. Da mesma forma, o gestor traz uma perspectiva de gestão que defende a necessidade prática de padronização em um sistema em grande escala, considerando a avaliação como uma ferramenta de diagnóstico que oferece uma "outra visão" sobre o trabalho da escola. Essas falas mostram que existem narrativas dentro da própria instituição que buscam justificar a ordem avaliativa, ligando-a à preparação para o mercado e à eficiência na gestão

### 3.1.5 A Avaliação como Medida de Desempenho e Qualidade: A Visão Crítica Docente

Quando pedi aos entrevistados que pensassem sobre como as avaliações impactam a autonomia e a qualidade do ensino, as críticas ganharam mais força. O professor 7 destacou, em particular, a perda da liberdade pedagógica.

[...] acaba tolhendo a nossa autonomia, porque se a gente tem uma prova para a gente se preparar, a gente tem que fazer aquilo lá. [...] a gente tem alguma coisa para trabalhar e tudo, até melhores, mas tem que trabalhar as habilidades com os alunos, com o material que a secretaria mandou. (Professor 7).

A professora 2 destacou que, na verdade, houve um efeito oposto ao que se esperava na qualidade do ensino: os alunos estão se sentindo esgotados e desmotivados.

Eles começam bons no primeiro, ótimos no segundo e chegam no terceiro. A gente começa a ver eles decaindo, sabe assim? Cansados mesmo. [...] Isso acaba seguindo o caminho contrário, desmotivando, né? (Professora 2).

Houve também muitas críticas à validade dos dados. A professora 5 levantou dúvidas sobre a confiabilidade dos resultados dessas avaliações. Assim como o gestor, por sua vez, reconhece a natureza restritiva do modelo.

[...] fui uma das aplicadoras e a aluna dormiu a prova inteira. Ela disse que quando for a hora de sair, a senhora me acorda e aí eu marco qualquer alternativa. [...] a gente não tem bem um dado real. A gente tem os alunos marcando qualquer alternativa só para fazer a prova, ou porque foi obrigado, ou porque vai ter alguma bonificação, mas ele não faz a prova realmente com afinco. Não sei até que ponto esse dado é real, dessas avaliações". (Professora 5)

[...] ela é muito quadrada, ela é muito reta, e ela não mede o todo o ser humano. Ela não mede as soft skills, por exemplo, que é a capacidade de liderança, de comunicação, de gerenciar. (Gestor 1)

A crítica da professora ressalta que o resultado é apenas um “recorte” e que a falta de interesse dos alunos pode comprometer a validade dos dados, sugerindo que a avaliação não cumpre seu papel de refletir a realidade do aprendizado. Por outro lado, a visão do gestor, embora admita que o modelo é “muito quadrado” e que não abrange o “todo o ser humano”, sugere que essa cultura pode estar funcionando em dois níveis que ainda estão se solidificando: de um lado, há uma busca por uma verdade sobre a qualidade do ensino através das provas; de outro, a criação de um número que parece ter como principal finalidade posicionar a escola em um ciclo de competição, redefinindo o que se entende por “desempenho na educação”.

### 3.1.6 A Reação aos Resultados: Entre a Indiferença e a Pressão Institucional

A maneira como os entrevistados respondem aos resultados das avaliações externas mostra uma divisão nas percepções e impactos. Durante as entrevistas, percebi que para os profissionais da escola, todo o processo dessas provas gera uma mobilização e pressão quando perguntei sobre como a comunidade escolar reagia e esses resultados.

[...] quem sofre muito mais com isso é a gestão. Que recebe a pressão deles [...]. Então, a gestão fica doida, assim. (Professor 7).

[...] a comunidade escolar não tem acesso. Acho que se a gente for perguntar à comunidade escolar o que é IDEB, só os professores irão saber responder. [...] esse resultado não chega à comunidade escolar, ele chega até nós, professores, mas a gente não sabe o que fazer com ele. A gente não sabe que tipo de ação a gente pode tomar para melhorar. (Professora 5).

[...] não tem reação. [...] ninguém, nem para refletir, no máximo olha o resultado quando sai, mas realmente isso não influencia diretamente em nada na vida da escola. [...] Ninguém meio que se apega muito a ele, não. (Professor 6).

O professor 7, foi direto ao afirmar que a comunidade no todo, incluindo pais e alunos, “praticamente não ligam” e que os professores deveriam olhar para os

números com muitas ressalvas, e não se culparem, pois, a pressão recai mais sobre a gestão. A professora 5, reforçou essa ideia, argumentando que a comunidade não reage por falta de conhecimento sobre o tema, e que mesmo os professores, ao receberem os dados, não sabem como agir. O professor 6, estendeu essa falta de reação para dentro da própria escola, afirmando que, por não refletirem a realidade, os resultados não geram grandes discussões. Diante disso, a professora 3, comentou sobre um ciclo de reflexão em grupo.

Todo mundo fica muito feliz, né? Quando a gente conseguiu atingir a meta, que legal, a gente está indo no caminho certo. [...] O que a gente fez de errado? O que a gente poderia fazer para melhorar? [...] a gente acaba se avaliando junto também com isso. (Professora 3).

A frase "a gente acaba se avaliando junto também com isso" remete a ideia de governamentalidade que Foucault apresenta. O poder não atua mais apenas como algo de fora que impõe e controla; ele oferece as ferramentas, como é o caso da "meta" do IDEB, para que as próprias pessoas comecem a se regular.

Foi mencionado nessa mesma entrevista que a escola chegou a bater uma das metas imposta pelo IDEB de anos atrás, a professora relatou que a meta de 4, foi para 4,5, demorou, mas a escola conseguiu atingir depois de tanto tempo, esse foi o contexto da felicidade com o resultado em específico, mas logo no ano seguinte, a meta aumentou para 5. O sentimento de felicidade e validação ("Todo mundo fica muito feliz [...] a gente está indo no caminho certo") mostra que o critério externo pode ser incorporado como um padrão interno de sucesso e fracasso. O importante na fala da professora é a dimensão coletiva do relato. Ao dizer "a gente" e "junto", ela mostra que a avaliação não recai apenas sobre o indivíduo.

A professora 2, também relatou a felicidade do corpo docente e gestores quando há um avanço e contou como essa reflexão sobre os resultados estimula a busca por novas formas de avaliação interna, como o "Feirão do Conhecimento", um projeto que, segundo ela, obteve grande sucesso e engajamento dos estudantes. Esse tipo de atividade realmente se destaca quando comparado ao desinteresse e apatia que os professores mencionam que alunos têm sobre as avaliações externas. Essa diferença é significativa, enquanto as avaliações externas são vistas como uma burocracia distante do cotidiano escolar, o "Feirão" representa o seu oposto: um projeto que nasce de dentro da escola, com um propósito concreto e que, como a



professora destaca, foi estruturado para valorizar o “trabalho coletivo”. Com o envolvimento dos alunos nesta atividade é possível refletir que, eles não são desinteressados por “natureza”, eles resistem a um método de avaliação que não faz sentido para eles. A motivação deles não se baseia na competição por um “número”, mas na oportunidade de criar, colaborar e observar um resultado concreto do trabalho feito.

### 3.1.7 A Influência na Autonomia e na Qualidade do Ensino

Quando perguntados sobre como as avaliações externas afetam a autonomia e a qualidade do ensino, os professores fizeram algumas críticas, principalmente sobre a perda da liberdade pedagógica e a dúvida se esse modelo realmente melhora a educação. As respostas mostram que há um descontentamento com um sistema que, segundo eles, desvaloriza o conhecimento dos educadores e empobrece a experiência de aprendizagem. Uma das críticas mais comuns é sobre a perda da autonomia profissional. O professor 7 e a professora 4, evidenciam que a necessidade de preparar os alunos para uma prova específica e externa acaba limitando a liberdade pedagógica, focando apenas em questões logísticas.

[...] a gente tem alguma coisa para trabalhar e tudo, até melhores, mas não, tem que trabalhar as habilidades com os alunos, com o material que a secretaria mandou. (Professor 7).

[...] a gente não tem tanta autonomia assim. A nossa autonomia é mais de data. [...] vocês têm do dia 20 até o dia 30 para realizar essa avaliação. Vocês escolhem o dia, mas outro tipo de autonomia não temos. (Professora 4).

O professor, com toda a sua experiência em sala de aula, acaba se tornando um executor de um currículo engessado, feito para atender às exigências das avaliações. A sua experiência e habilidade de construir um percurso pedagógico para os alunos são deixadas por uma padronização que busca a uniformidade e a possibilidade de mensuração.

Como também, a influência das avaliações na qualidade do ensino é vista com certa desconfiança. A professora 2, defende que a verdadeira qualidade surge de um esforço colaborativo e local para “entender quais são os problemas”, ao invés de depender de avaliações externas, que são encaradas como meros “números” e uma

obrigação apenas para “cumprir tabela”. Ela observa que isso acaba gerando o efeito oposto do que se espera: o esgotamento e a desmotivação dos alunos.

Eles começam bons no primeiro, ótimos no segundo e chegam no terceiro. A gente começa a ver eles decaindo, sabe assim? Cansados mesmo. [...] Isso acaba seguindo o caminho contrário, desmotivando, né? (Professora 2).

Em sua crítica sobre como isso afeta a qualidade do ensino, o professor 6 chamou o foco em testes de “um tiro no pé”. Ao analisar o que ele disse, ter que seguir um currículo predefinido acaba restringindo o potencial dos alunos, fazendo com que os professores precisem deixar de lado os interesses da turma.

[...] o conhecimento é ramificado e você pode seguir por qualquer ramo que seja. Às vezes você tem uma turma que você sente que a direção dela é seguir por um caminho mais de humanas. Então faz sentido talvez eu trabalhar com essa turma questões mais de outra área, sendo que eu sou obrigado a trabalhar essas outras áreas para poder atender a uma avaliação específica [...]. Então às vezes a turma meio que perde o potencial dela de voar para a direção que a vida queria que ela voasse, porque eu tenho que travar ela. (Professor 6).

A professora 5, acrescenta a essa análise sua crítica sobre a completa desconexão do sistema com a realidade das escolas. Ela menciona a elaboração de metas “inatingíveis” que, por serem tão distantes do que é viável, acabam se tornando um “motivo de risadas” entre os professores.

[...] se você está vendo que aquela escola não atingiu nem a do ano passado, ela provavelmente não vai atingir a desse ano também. E em nenhum momento a Secretaria de Educação vem trabalhar essas questões. [...] quem sabe da realidade daquela escola é quem está ali, na sala de aula [...]. Não é a pessoa que está lá na Secretaria de Educação, numa sala fechada. (Professora 5).

Ao mencionar as metas como “inatingíveis” a ponto de se tornarem um “motivo de risadas”, ela destaca que o sistema, em sua tentativa de buscar uma padronização abstrata, acabou por perder a legitimidade aos olhos dos educadores. O riso, nesse sentido, representa descrédito. É possível refletir se os professores internalizam ou não a responsabilidade em atingir a meta como uma falha pessoal ou profissional; em vez disso, podem externalizar como uma prova da irracionalidade do próprio sistema.

Em outra perspectiva, a professora 3, vê a influência das avaliações não como algo que muda a sua metodologia, mas como um estímulo para a autoavaliação da escola. Para ela, os resultados, mesmo que problemáticos, devem servir como um ponto de partida para a reflexão e para a ação.

O que a gente pode fazer para melhorar? [...] precisa ter, saber mostrar que os números falam. [...] para poder motivar as pessoas que estão lá. Porque a realidade a gente sabe que desmotiva mesmo, né? É complicado. (Professora 3).

Ao olhar para esses relatos, percebi que as críticas ao sistema de avaliação aparecem em vários níveis. Primeiro, na parte pedagógica, há questionamentos sobre a rigidez do modelo. Esse modelo, com seu currículo padronizado, pode acabar limitando os potenciais e interesses variados dos alunos, quando o professor 6 usa o termo “travar a turma”, é possível perceber que o processo do início da preparação para essas provas, atrapalham o andamento planejado pelo professor e o seu trabalho. Em outro aspecto, a crítica se volta para a lógica do próprio sistema, que muitas vezes estabelece metas que parecem distantes da realidade das escolas, o que pode fazer com que perca credibilidade aos olhos dos educadores, gestores e dos alunos. Nesse contexto, notei também que alguns dos entrevistados têm tentado agir mais positivamente, buscando ressignificar o processo de avaliação. Eles não veem isso como uma regra definitiva, mas sim como um ponto de partida para reflexão e busca por melhorias. Essas diferentes perspectivas, para mim, não se excluem; elas mostram um processo contínuo onde a cultura de avaliação é constantemente debatida, negociada e adaptada pelos atores no dia a dia.

É preciso ressaltar que, por conta do método e da forma como as entrevistas foram realizadas, semiestruturada, aonde busquei uma conversa mais fluida e orgânica, nem todas as perguntas do roteiro foram repetidas formalmente para cada entrevistado. Muitas vezes, os professores iam além e já respondiam a pontos que eu perguntaria mais tarde. Para evitar que ficasse repetitivo e para manter a naturalidade do diálogo, decidi não fazer novamente perguntas cujas respostas já haviam surgido de forma espontânea na conversa.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DOCENTE SOB A CULTURA DE AVALIAÇÃO

Os relatos dos professores não falam de um procedimento técnico neutro; podemos perceber como uma lógica de controle complexa está em ação, que muda a natureza do trabalho pedagógico e cria novas formas de responsabilização. Essa análise vai se concentrar em três pontos principais que apareceram nas entrevistas: a crítica dos docentes ao formato e a burocracia da aplicação das avaliações; a desconfiança em relação ao método e à utilidade das avaliações e a pressão do cotidiano que desvia a prática pedagógica e aumenta a demanda de trabalho dos professores.

Embora os entrevistados não utilizem o termo "cultura de avaliação" em suas falas, suas narrativas descrevem com os elementos que compõem esse processo. Ao falarem sobre o método das avaliações, os rankings, as metas impostas e os novos mecanismos de controle, eles estão abordando os aspectos que a dimensão teórica, especialmente a partir de Cris Shore, define como os pilares da "cultura de auditoria". Portanto, é possível notar que, mesmo sem rotular o conceito, os entrevistados estão lidando diariamente com a construção de sentidos de uma cultura de avaliação que está em andamento. Com frequência, expressam um questionamento sobre a utilidade e o impacto das avaliações externas, enquanto também destacam a sobrecarga e o consequente aumento na sua demanda de trabalho, que acaba interferindo nas suas prioridades e no seu planejamento pedagógico.

### 3.2.1 A Crítica ao Formato e à Burocracia da Aplicação

A primeira parte da problematização feita pelos professores diz respeito ao próprio formato das avaliações, expondo que há uma burocracia que funciona como um mecanismo de controle imposta verticalmente, que desconsidera a realidade e a autonomia da escola. Por exemplo, quando o professor 6 diz que a escola está "subordinada às diretrizes da Secretaria de Educação", podemos perceber um sentido de crítica a essa burocracia que vai nos remeter a um sentido muito próximo ao de cultura de auditoria que Cris Shore.

Nesse formato, o controle não ocorre dentro das salas de aula, mas sim por meio da imposição de um calendário, de materiais e, principalmente, de metas que visam "maximizar os resultados". Essa abordagem se alinha com a ideia de 'governamentalidade' neoliberal de Foucault. Esse tipo de poder não é uma coerção direta, mas sim uma maneira de "conduzir a conduta" das pessoas, "estruturando e

moldando o campo de ação possível dos sujeitos" (LEMKE, 2017, p. 197). A implementação das avaliações, com suas "campanhas" e materiais padronizados, é um reflexo dessa burocracia; é um evento protocolar que, como a professora 4 comentou, simplesmente "acontece", obrigando a mobilização da escola.

O foco nessa perspectiva está na importância dos "números" como referência de valor, quando a professora 2 diz que existe "muita preocupação com números, mas não com o aprendizado real", ela articula a oposição entre duas lógicas de valorização distintas: de um lado, uma que privilegia o indicador numérico e o resultado mensurável; de outro, uma que defende a legitimidade do processo de aprendizagem, mesmo que este não seja facilmente quantificável. A burocracia das avaliações, sob esta ótica, age como o veículo que transporta e impõe a primeira lógica sobre a segunda, gerando um sentimento de desvio do propósito educativo. Para Laval, essa transformação ocorre porque o neoliberalismo impõe um modelo que redefine os papéis da instituição de educação. Como afirma o autor: "Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico". (LAVAL, 2019, p. 23).

Notei contrastes importantes e maneiras distintas de lidar com a questão da pressão pelos números. A professora 4 e o gestor 1, para ilustrar, buscam maneiras de dar sentido e validar essa maneira de fazer as coisas. A professora reflete sobre a ideia de se preparar para as provas, como uma chance de ajudar os estudantes a entrarem na faculdade e terem empregos melhores. O gestor 1, por outro lado, usa a lógica do sistema, argumentando que as provas podem servir como uma ferramenta de análise essencial. O que a professora 3 fala, apontando o ENEM como a grande razão para a mudança em seu trabalho, e o que a professora 5 diz, sentindo que está "trabalhando às cegas" por não ter acesso aos dados, mostram que a aplicação dessa cultura de avaliação não é igual para todos, mas causa reações diferentes.

Alguns professores veem o processo como uma burocracia que, na prática, "não muda nada" na rotina dos alunos. O professor 6 mencionou que as avaliações "só preenchem uma agenda" e podem até "atrapalhar um processo que está no caminho", mostrando um certo ceticismo sobre sua real utilidade no ensino. Essa visão de que o impacto efetivo e prático é praticamente nulo, exceto no "âmbito financeiro" da escola, como disse a professora 5, ilustra como esse processo pode se tornar tão ritualístico que acaba desconectada da realidade da sala de aula, funcionando apenas como uma formalidade a ser cumprida. A introdução de

incentivos financeiros, como o bônus salarial oferecido pela 'Escola de Valor', transforma a adesão à cultura de avaliação numa questão que vai além de uma simples obrigação burocrática, passando a ser algo que também envolve interesses econômicos. Assim, é possível perceber como essa 'governamentalidade' consegue alinhar os interesses das pessoas com os objetivos do Estado.

### 3.2.2 A Desconfiança em Relação ao Método e à Utilidade

Ao mergulhar mais fundo na análise, notei que os professores não só questionam o formato das avaliações, mas também a metodologia e se realmente servem para algo. Essa desconfiança aparece em dois aspectos: primeiro, na crítica à forma como as avaliações são aplicadas, e segundo, de maneira mais forte, na discussão sobre o desinteresse dos alunos, que acaba por colocar em desconfiança a ideia de medir o conhecimento deles.

Uma dúvida essencial levantada pelos entrevistados reside na legitimidade dos modelos de avaliação utilizadas. Foi uma resposta comum nos relatos que consegui, que as provas não capturam bem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

A declaração do professor 7, de que uma avaliação verdadeiramente equitativa deveria ponderar a “totalidade” da vivência do estudante, levando em conta suas “dificuldades familiares, emocionais, nutricionais”, embora isso representasse um “fardo para a própria administração pública”, evidencia a natureza política da questão. Essa avaliação padronizada, vai além de ser simplesmente ineficaz. Ela se torna uma ferramenta de influência que, de forma intencional, ignora as condições sociais para produzir informações que se dizem “neutras” e puramente técnicas.

Essa ideia de quantificação é o coração da “escola-empresa” de Christian Laval, que precisa de “produtos” que possam ser medidos para provar sua eficácia. Mas os professores contestam essa lógica, apontando a falta de credibilidade no “produto”. A professora 5 levanta uma questão interessante sobre a validade de um dado gerado por uma aluna que “dormiu a prova inteira” e apenas assinalou as respostas sem pensar. Já a professora 3, complementa essa crítica, dizendo que “às vezes a prova não reflete a realidade da escola”. A desconfiança é tão grande que o professor 6, descreve o processo como a geração de um “dado não confiável”. Para os educadores que estão no dia a dia da escola, o processo da avaliação gera

números que eles mesmos não conseguem reconhecer como válidos e não sabem o que fazer com eles na prática.

Um outro problema destacado, foi a falta de motivação dos estudantes, que revela a fragilidade desse sistema. A professora 5 explica que os alunos "não encontram muita razão, não percebem na vida real a finalidade daquela avaliação". O gestor 1 concorda que o maior obstáculo é "despertar o interesse dos estudantes", já que, como as avaliações não contam "ponto", eles "não se importam muito". Esse ponto pode ser visto como uma contestação da validade da "escola-empresa" de Laval. A estratégia neoliberal visa moldar o homo economicus, o indivíduo que se enxerga como "recurso humano" e considera a formação como um investimento no futuro. Essa falta de interesse dos alunos em ir fazer a prova, porém, mostra uma possível negação em adotar essa forma de pensar. Este sistema, que deveria produzir e circular um valor reconhecido (o desempenho), acaba por gerar um produto (o resultado da prova) que os próprios alunos e professores consideram ilegítimo e desconectado da realidade. O desinteresse dos alunos, pode ser interpretado não como apatia, mas como uma recusa em participar desse processo cujos valores e recompensas (abstratas e institucionais) não fazem sentido em seu universo de experiências.

Como relata a professora 2, que percebe os alunos chegando ao terceiro ano do ensino médio, "bem cansados" de um sistema repetitivo e desgastante com alta demanda de avaliações. Observei isso durante meu período na escola como residente pedagógica. Os estudantes reclamavam de terem tantas provas para fazer, além dos simulados para Enem, prova do IDEB e Siave, tinham as avaliações semanais e comuns do bimestre letivo. O fato de ser uma escola de período integral, provocava neles um certo esgotamento também. Essa tensão ficou ainda mais evidente quando lembro de uma aluna que, durante uma observação minha, compartilhou sua experiência sobre o discurso de um dos professores da área técnica. Ela estava claramente incomodada com o assunto sobre Enem e disse no meio da aula que o professor desestimulava os alunos a buscarem a universidade, e os encorajava a seguir o caminho do empreendedorismo. Segundo ela, ele dizia que "faculdade não dá futuro" fomentando o discurso de "empreender e investir trás riqueza". Esse tipo de abordagem está alinhado com a análise de Laval, que aponta que essa influência pela lógica do mercado, acaba propagando esses valores. Nesse caso, esses valores

foram compartilhados com os alunos pelo professor da base técnica, mas a escola fazia sua mobilização com incentivo e preparação para o Enem.

O meu projeto de intervenção como residente pedagógica, sobre como usar a sociologia para a redação do Enem, rendeu elogios e apoio dos professores e gestores da escola, mas encontrei essa resistência por parte dos alunos. O que eu percebi se conecta com o trabalho de Ana Olívia Andrade (2021). Na sua pesquisa sobre moralidade em uma escola pública na Paraíba, ela encontrou algo parecido. A autora mostra como os jovens, vivendo em um contexto de crise e sob a influência de uma agenda neoliberal e conservadora, utilizam um conjunto específico de valores para entender a realidade em que estão. A resistência que eu vi pode ser entendida não apenas como indiferença, mas como parte de um contexto maior, onde os estudantes são confrontados com diversas possibilidades para o futuro. De um lado, está a promessa de mobilidade oferecida pela educação formal, simbolizada pelo Enem; do outro, a promessa imediata de sucesso no mercado, que acaba deixando de lado a formação crítica.

Na questão das perspectivas dos professores com a crítica à utilidade dessas avaliações, há relatos que tentam dar um sentido. A professora 4 e o gestor 1 compartilham visões que se conectam a esse "novo espírito" que precisa de uma base para envolver os alunos. Ao apresentar as avaliações como uma preparação essencial para o "mercado de trabalho" e o "ENEM", há o consenso de que isso é benéfico e necessário para o futuro dos alunos. O gestor 1, argumenta que essas avaliações podem servir como uma ferramenta de "diagnóstico" essencial e um preparo para uma vida que, na realidade concreta, é um "conjunto de avaliações", trazendo essa visão realista. Essas falas mostram uma tentativa de encontrar uma justificativa positiva nesse sistema, revelando como a ideologia da performance e da preparação para o mercado pode se tornar parte da rotina escolar e dos valores que a cercam.

A professora 4, vê a avaliação externa em uma chance favorável, assim, molda o seu método para lidar com a "compreensão do texto" de maneira relacionada, enxergando nisso um jeito de auxiliar os alunos não somente no IDEB, mas também no ENEM. Encontrando uma razão que une a obrigação formal a um objetivo superior e mais prático para os alunos, fazendo com que a sua participação no sistema possa se tornar algo positivo.

O gestor 1 justifica sua posição com argumentos administrativos. Embora admita que uma análise individualizada fosse a melhor opção, ele acredita que isso



não é praticável em um modelo de larga escala que, inevitavelmente, exige uniformização. Para ele, a avaliação age como um "raio-x" fundamental, uma "visão de fora" que revela à escola aspectos que escapam à sua própria percepção de dentro. Ele também vê o resultado como um "conjunto de informações", um recurso de prestígio que promove o reconhecimento e o prestígio da escola. Os dois pontos de vista mostram como os envolvidos, mesmo em um contexto questionador, constroem as validações para um sistema já tão intrínseco na rotina, seja a da preparação para um futuro desafiador, seja a da otimização da gestão, que lhes permitem encontrar significado e importância no que fazem.

### 3.2.3 A Pressão Cotidiana e o Desvio da Prática Pedagógica

Nesse contexto, a responsabilização se torna um mecanismo de poder central. A pressão por resultados, materializada na cobrança por metas e na competição por prêmios como o "Escola de Valor", transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema para a ponta, para a escola e seus profissionais. A "cultura de auditoria", como descreve Cris Shore, é movida por uma lógica econômica que busca incessantemente novas formas de regular e medir a performance. Conforme o autor: [...] ela também é caracterizada por uma incessante busca de eficiência e economia, que está levando a sistemas cada vez mais elaborados e custo-eficientes para avaliar – e regular – a conduta e o desempenho profissional (SHORE, 2009, p. 29-30).

É essa procura por eficiência e economia que fundamenta a criação de um sistema que atribui a responsabilidade de forma individual. A fala do professor 7 é firme quando se refere ao processo de individualização da culpa: quando os números são ruins, a conclusão do sistema é que “o professor não tá sabendo dar aula” e precisa ser “castigado”. Essa dinâmica alinha o professor ao sujeito exigido pelo "novo espírito do capitalismo" de Boltanski e Chiapello: um indivíduo flexível, focado em metas e inteiramente responsável por sua própria performance, independentemente das condições estruturais. A consequência direta é que a responsabilidade acaba caindo em cima dos professores. Quando os resultados são ruins, a culpa vai para o professor, que é visto como alguém que “não sabe dar aula” e precisa ser “punido”. Essa ideia de jogar a responsabilidade nas costas do professor mascara problemas maiores, como as “diversas lacunas” que os alunos trazem ao chegar no ensino médio, e faz parecer que tudo é uma questão de desempenho individual.

O professor 7 declara que o método também "acaba limitando a autonomia", pois obriga os educadores a seguir um plano predefinido por instâncias acima, deixando de lado seus planejamentos e metodologia em favor do "material enviado pela secretaria". Já o professor 6, descreve essa diminuição da autonomia como uma imposição que o força a "travar a turma", impedindo-o de explorar seus interesses e habilidades para cumprir o currículo fixo e uniforme. Essa anulação da independência é coerente com a ideia de "governamentalidade" neoliberal de Foucault, uma forma de controle que não precisa de supervisão constante, já que age ao fazer com que as pessoas sintam a necessidade de se encaixar em padrões externos. Essa insatisfação percebida de alguns professores demonstra que essa forma de controle, cria um ambiente de trabalho e aprendizado marcado pelo aumento da demanda e pressão para resultados, além de responsabilização por desempenho dos professores.

Essa reorientação da finalidade da escola é o que Luiz Carlos de Freitas conceitua como o "estreitamento curricular". Para o autor, este é um dos efeitos mais difíceis das avaliações padronizadas e em grande escala, pois a pressão por resultados leva a uma distorção da finalidade da escola. Conforme Freitas: [...] que a associação dos testes a recompensas busca induzir a escola a focar seu trabalho nos aspectos por eles enfatizados, produzindo estreitamento curricular e exacerbando o preparo para os exames em detrimento dos processos educativos (FREITAS, 2013, p. 658 apud GARCIA; ALGEBAILLE; MORAIS, 2023, p. 49). A fala do professor 7, de que é obrigado a "trabalhar as habilidades com os alunos, com o material que a secretaria mandou", e a do professor 6, de que precisa "travar a turma" para cumprir o currículo, são a materialização desse "estreitamento". A pressão por performance não apenas aumenta a demanda de trabalho, mas atinge a base da prática pedagógica, que deixa de ser um ato de formação para se tornar um ato de treinamento, fomentando a crítica de que esse processo empobrece o currículo e a experiência educacional.

Essa perda de autonomia é que faz com que o educador se torne um executor de metas, um profissional que se encaixa no perfil de alguém flexível e voltado para a performance, que Boltanski e Chiapello apontam como essencial para o "novo espírito do capitalismo". O professor, portanto, é levado a tratar a si mesmo e aos alunos como projetos que precisam ser otimizados para se encaixar no modelo de avaliação. A crítica do professor 7 de que o sistema os amarra a 'números tão terríveis' e

desconsidera as diversas 'habilidades' dos alunos mostra como essa prática, está sob a influência de critérios externos e genéricos.

Os relatos revelam, dessa forma, um conflito entre a lógica administrativa ditada por avaliações e a experiência pedagógica real no cotidiano escolar. Ilustram como os métodos de supervisão e a estrutura formal dos exames padronizados não só acarretam excesso de tarefas e distorção do currículo, mas também provocam uma desorientação quanto ao objetivo da educação. Ao se verem com a liberdade limitada e responsabilizados individualmente por desempenho, os professores revelam a contradição de um modelo que, buscando a excelência, corre o risco de provocar desânimo e comprometer a qualidade do ensino.

#### **4. CONCLUSÃO**

Essa pesquisa, focada nas experiências dos educadores da escola escolhida como campo, mostra que a "cultura de avaliação" não é apenas algo imposto que todos aceitam sem questionar. Na verdade, os relatos sobre como essas avaliações são aplicadas mostram que esse é um processo disputado, um espaço onde a pressão por resultados e a burocracia são debatidas, criticadas e, às vezes, reconfiguradas no dia a dia. Nesse sentido, esse estudo atingiu seu objetivo de explorar como alguns professores percebem a influência da cultura de avaliação no seu trabalho e com os alunos, mostrando que essa disputa constante vai muito além do abstrato; ela se concretiza em efeitos reais, criando uma tensão entre 'ensinar para aprender' e 'preparar para o exame'. É nesse ambiente de negociação e conflito que se formam as ideias de mérito, que não são valores universais, mas sim construções que refletem as prioridades de um modelo educacional cada vez mais focado em resultados e competição.

Um dos efeitos visíveis dessa situação, como foi mencionado em alguns relatos, é a pressão que os professores enfrentam, onde acabam assumindo a responsabilidade pelos resultados. Essa sobrecarga não é só por conta das metas a serem cumpridas, mas também pelas tarefas burocráticas que acabam afastando o foco do planejamento. O relato de um professor 7 destaca isso, ao mencionar como perdeu seu tempo pessoal corrigindo provas que, para ele, não deveriam ser de sua responsabilidade. A sensação de que "tudo pesa sobre o professor" ilustra como essa

cultura, na realidade, acaba responsabilizando o indivíduo por falhas que são bem maiores e ainda por cima, só aumenta a carga de trabalho.

Essa mesma estrutura que exige tanto dos educadores em nome do desempenho não garante que os alunos realmente aprendam. Na verdade, os relatos mostram um descompasso entre os rituais de avaliação e a construção do conhecimento. O professor 6 destaca a diferença entre "focar as aulas na preparação para uma prova" e o que realmente importa, que é "ensinar os alunos a aprender algo de verdade." Como a professora 2 ressalta, essa preocupação excessiva com "números" em vez de com o "aprendizado real" faz com que seguir as formalidades pareça mais relevante do que alcançar os objetivos educacionais. Essa falta de alinhamento entre o esforço do trabalho do professor, as avaliações padronizadas e a qualidade do processo impacta um dos principais objetivos desta pesquisa: entender os efeitos reais que as avaliações externas têm no dia a dia das escolas. O que se percebe não é uma melhoria contínua na educação, mas sim o surgimento de um ciclo de desconfiança e desmotivação. Quando os educadores enfrentam metas que parecem "inatingíveis" e que se tornam, como disse a professora 5, "motivo de risadas", ou quando sentem que precisam "frear" o potencial de uma turma para seguir um roteiro, a maneira como veem o sistema acaba sendo moldada pelo ceticismo.

A avaliação externa passou de ser apenas uma ferramenta de diagnóstico e acabou se transformando em um rito burocrático. Os dados gerados muitas vezes são vistos como pouco confiáveis, e as consequências dos resultados acabam por não ser vistos. Assim, esse estudo atinge um dos propósitos de mostrar como a cultura de avaliação se reflete nas práticas pedagógicas e na organização. Isso revela uma lógica que valoriza a conformidade em vez da autonomia. Como resultado, reproduz-se um modelo que, ao dar ênfase a indicadores mensuráveis, acaba deixando de lado as complexidades da educação e as condições reais enfrentadas por alunos e professores. Ao fazer isso, essa pesquisa remete ao objetivo principal de entender como essa cultura ajuda a compreender a influência de uma lógica neoliberal dentro desses processos recorrentes. A pressão por performance, a responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso e a transformação da educação em um produto mensurável são manifestações de um gerencialismo que remodela a escola à imagem de uma empresa, onde o desempenho é aferido pela capacidade de entregar resultados.

A importância e a atualidade dessas questões são ainda mais evidentes quando se observa o cenário nacional. A pressão por resultados, que não é exclusiva da escola em que escolhi como campo, pode ser observada em outras redes de ensino. Um bom exemplo é a situação mencionada em uma reportagem sobre o estado do Mato Grosso, que revela a criação de uma verdadeira 'maratona' de preparação para o Saeb. Com a intensificação de simulados e um foco extremo nos resultados da avaliação. A matéria descreve a iniciativa do governo de Mato Grosso, chamada "Movimento Saeb", como uma "maratona" que impõe um ritmo intenso de preparação para a prova. Essa política envolve aulas extras (inclusive aos sábados), envio de grande volume de material padronizado e o uso de plataformas digitais, tudo com o objetivo de melhorar a posição do estado no ranking nacional.

O sindicato classifica a ação do governo como um "adestramento" ou "treinamento mecânico" que descaracteriza o processo pedagógico, transformando a educação em mera preparação para um teste. Segundo o Sintep, essa política ignora os problemas estruturais da educação (como a falta de investimento e as condições de trabalho) e transfere toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para os professores e alunos.

Tal como os professores da minha pesquisa relataram, é possível observar que educadores de outras regiões também vivenciam uma rotina em que a autonomia pedagógica é sacrificada em nome do treinamento para a avaliação, mostrando que a cultura de avaliação está em processo de consolidação em um modelo educacional que prioriza a performance em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem.

A análise das críticas dos professores sobre o formato e a burocracia pode mostrar como a cultura de avaliação se estabelece de maneira imposta e vertical. As falas dos docentes indicam que a escola está sendo administrada 'à distância' por uma lógica de controle que ignora sua autonomia e a realidade em que atuam. A ênfase nos 'números', como destacou a professora 2, aponta para uma mudança na instituição para a 'escola-empresa' de Laval, onde o desempenho mensurável se torna o foco principal, deixando de lado o 'aprendizado real'. Isso leva a pensar sobre um primeiro ponto para a reflexão final: o sistema de avaliação, em seu próprio formato, parece estabelecer uma lógica que contraria o propósito pedagógico da escola.

Em segundo lugar, a desconfiança em relação ao método e à utilidade das avaliações se mostrou um tema central e revelador, indicando que há um questionamento sobre a legitimidade desse sistema. A ideia de que as provas não

geram um "dado real", seja por causa da superficialidade do método ou pela falta de interesse dos alunos, sugere que a "governamentalidade" neoliberal de Foucault chega a um limite na rotina escolar. Minhas observações em campo, junto com comentários sobre a necessidade de "dar um estímulo" para que os alunos participem, podem indicar um potencial crise de legitimidade da cultura de avaliação nas escolas. Parece que nem os professores confiam muito nos métodos, nem os alunos se sentem motivados por seus objetivos.

No final das contas, a análise da pressão diária e do desvio nas práticas de ensino indica que uma das consequências notáveis da cultura de avaliação é a constante reconfiguração do trabalho dos professores. A perda de autonomia e a rigidez nas práticas, além da carga excessiva de trabalho que os educadores relataram, podem ser vistos como os custos de um sistema que coloca a responsabilidade pelos resultados nas costas do indivíduo. Com a pressão para se alinhar às metas, os professores parecem encarregados a adotar uma postura mais flexível e focada em resultados, algo que Boltanski e Chiapello destacam como essencial para o 'novo espírito do capitalismo'. Assim, minha análise sugere que essa cultura de avaliação, do ponto de vista dos envolvidos, acaba sobrecarregando os professores com mais trabalho e mais energia gasta em algo visto com pouca finalidade prática.

Essa crise de legitimidade ficou mais evidente pra mim ao lembrar minha experiência como residente pedagógica, quando percebi o conflito direto entre as diferentes visões de futuro que a escola apresentava. De um lado, havia uma mobilização intensa, com professores e a gestão encorajando os alunos a continuarem seus estudos, vendo o ENEM como o principal caminho para o sucesso e a mobilidade social. Minha própria abordagem pedagógica, que focava na redação do Enem, seguia essa linha. Mas, por outro lado, encontrei uma narrativa bem diferente, surgindo de dentro da própria escola. A aluna comentou que um professor da área técnica estava desmotivando seus alunos a buscar a faculdade, dizendo que "faculdade não dá futuro" e incentivando-os a optar pelo empreendedorismo como a verdadeira forma de alcançar o sucesso, destaca a contradição que existe na ideia de "escola-empresa". O que acontece é que a lógica neoliberal não é tão simples; ela gera discursos que competem entre si. Por um lado, a escola precisa mostrar bons resultados nos programas que ajudam os alunos a entrar no ensino superior. Por outro, ela acaba formando pessoas que adotam uma visão bem radical do homo

economicus de Laval: indivíduos que não confiam nas instituições e acreditam que a única saída está no mercado. A consequência, como pude observar, era uma visível confusão entre os alunos, que, ao se verem expostos a essas mensagens contraditórias, passavam a questionar o próprio esforço da instituição e a relevância do caminho da educação formal.

Minha reflexão sobre essa tensão se aprofundou durante uma conversa com a professora 3. Durante nosso bate-papo, ela mencionou o que chamou de "coincidência" de a escola, com seu curso técnico de Vendas, estar do lado de uma grande empresa de telemarketing que contrata muitos jovens recém saídos do ensino médio, conhecida por ser primeira experiência de emprego para muitos. Mas, essa proximidade parece menos uma mera coincidência e mais um forte símbolo do novo papel da escola dentro de um contexto neoliberal crescente. Essa geografia concreta traz à tona as críticas de Laval sobre a chamada "escola-empresa". Assim, a instituição se molda para responder diretamente às exigências do mercado de trabalho local. Nesse contexto, a escola pode acabar sendo a primeira fase na linha de produção de mão de obra, funcionando como um elo direto entre a juventude estudantil e os empregos de alta demanda e rotatividade dos arredores. Essa mudança tem sua base legal e pedagógica na estrutura do Novo Ensino Médio, uma reforma que muitas vezes é criticada por seu foco neoliberal. Ao priorizar itinerários formativos técnicos e profissionalizantes em detrimento de uma formação sólida das disciplinas essenciais, visto que essas tiveram sua carga horária diminuída, a reforma parece institucionalizar a transformação da escola em uma agência de empregabilidade. A minha experiência como residente, ao desenvolver um projeto de "Sociologia para a redação do Enem", colocou-me no centro dessa tensão: ao mesmo tempo em que eu representava o discurso institucional de incentivo ao ensino superior, percebia as forças contrárias que puxavam os alunos para uma inserção mais imediata e pragmática no mercado de trabalho.

No fim das contas, o que percebi no ambiente escolar é um reflexo das tensões que moldam a nossa identidade no capitalismo contemporâneo. A chamada "cultura de auditoria" de Shore e a ideia de "escola-empresa" de Laval não são apenas teorias distantes; elas são parte fundamental de um movimento muito maior que Boltanski e Chiapello chamam de "novo espírito do capitalismo". Esse espírito pode remeter ao objetivo de moldar novos valores e transformar a área da educação, criando o perfil de pessoa que se encaixa nesse modelo de mundo conexcionista: alguém flexível, que

se adapta facilmente, que trabalha por projetos e, acima de tudo, que assume total responsabilidade por seu desempenho. Nesse cenário, o mérito se torna a moeda de valor mais importante e a justificativa moral para as hierarquias, como a das notas que as escolas recebem pelo desempenho em avaliações externas. Mas, não é um processo simples ou livre de conflitos. A crítica ao modelo, a desconfiança e o desinteresse, são os pontos fracos desse projeto, mesmo sob pressão, o aspecto pedagógico da escola ainda resiste a se transformar apenas em uma organização produtiva.

É importante ressaltar que os entrevistados não se apresentam como indivíduos neoliberais que aceitam passivamente a ideia da "escola-empresa". Pelo contrário, ao criticarem a lógica dos "números", ao defenderem formas de avaliação ou medição que leve em conta a "integralidade" do aluno e ao expressarem suas preocupações sobre a perda de "autonomia", adotam uma postura crítica e resistem a esse processo. Suas falas refletem um conflito, mostrando que o cotidiano escolar é um espaço de disputa, onde a lógica gerencial de Laval e a "cultura de auditoria" de Shore são também questionadas, negociadas e desafiadas.

A experiência dos professores aponta para uma contradição fundamental: em busca de uma suposta "qualidade" e "mérito", esse sistema acaba sobrecarregando os educadores. A escola, portanto, se transforma em um palco onde a lógica de competição e responsabilização individual se deparam diariamente com a realidade de um trabalho pedagógico que precisa de tempo, autonomia e uma abordagem mais subjetiva. Embora a cultura de avaliação imponha uma lógica de metas, ranqueamento por notas e responsabilização dos professores e das instituições escolares, ela não opera sem encontrar resistências e fissuras. As críticas, as estratégias de adaptação e o ceticismo expressos são mais do que meras reações; são a prova de que o sentido da educação ainda está em disputa.

Essa resistência não opera fora do sistema, mas dentro dele. A crítica que eles fazem não é, portanto, apenas uma queixa, mas a expressão de um conflito. Sendo assim, não é a de uma dominação completa, mas a da constatação de um campo em constante tensão, onde a cultura de avaliação avança, mas o sentido da educação, defendido quotidianamente pelos seus profissionais, continua em disputa.

Por fim, aponta-se para a necessidade de futuras pesquisas que investiguem também a perspectiva dos alunos, para que se possa ter uma visão ainda mais abrangente sobre os múltiplos impactos que essa cultura possa ter na educação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 05 set. 2025.

ANDRADE, Ana Olívia Costa de. **Sentidos de respeito e honestidade em tempos de bolsonarismo**: uma pesquisa com jovens numa escola pública paraibana. 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. O novo espírito do capitalismo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRITO, Simone Magalhães. "Estados imaginados" e novas virtudes: notas sobre a construção das políticas de transparência e combate à corrupção. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 25-52, jan./abr. 2018.

BRITO, Simone Magalhães. "Menos política, mais eficiência": uma análise sociológica das práticas de auditoria e produção de sentidos morais no campo burocrático. Revista Brasileira de Sociologia, v. 7, n. 15, p. 215-234, jan.-abr. 2019.

FASSIN, Didier. As economias morais revisitadas. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, João Pessoa, v. 18, n. 53, p. 27-54, ago. 2019. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; MORAIS, Arécia Susã. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. Cadernos Cedes, Campinas, v. 43, n. 121, p. 44-54, set.-dez., 2023.

GOVERNO de MT expõe professores e alunos a uma 'maratona' por resultados no Saeb. Isso é Notícia, 20 de set. de 2025. Disponível em: <https://issoenoticia.com.br/governo-de-mt-expoe-professores-e-alunos-a-uma-maratona-por-resultados-no-saeb>. Acesso em: 29 set. 2025.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba: conheça o Siave PB. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, [2023?]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoparaiba.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 10 out. 2025.

SHORE, Cris. Cultura de auditoria e governança iliberal: universidades e a política da responsabilização. *Mediações*, v. 14, n. 1, p. 24-53, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e respostas: o que é o Ideb e para que ele serve. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>. Acesso em: 10 out. 2025.

VICE-GOVERNADOR entrega Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e destaca compromisso do Governo com a Educação. Governo da Paraíba, 10 jan. 2025. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/vice-governador-entrega-premios-mestres-da-educacao-e-escola-de-valor-e-destaca-compromisso-do-governo-com-a-educacao>. Acesso em: 22 set. 2025.

## **ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Quais avaliações estão sendo aplicadas na escola?
2. Como tem sido essas aplicações?
3. A sua prática no trabalho mudou nos últimos anos com a aplicação dessas avaliações? Como?
4. O que você acha que muda na escola ou na vida dos alunos com o processo de avaliação?
5. Você acha que essas avaliações trazem alguma dificuldade para alguém? Quem? Que tipo de dificuldades?
6. Existem outras formas de avaliação que você considera mais adequadas ou justas que as usadas atualmente?
7. Você teria alguma crítica em relação ao uso dessas avaliações como medida de desempenho escolar e qualidade da educação?
8. Como a comunidade escolar reage aos resultados das avaliações?
9. Como você vê a influência das avaliações externas na autonomia e na qualidade do ensino?