



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14851 - Resumo Expandido - Trabalho - XVII Reunião Regional da ANPEd Centro-oeste (2024)
 ISSN: 2595-7945
 GT 12 - Currículo

Novo Ensino Médio e a intensificação da performatividade no trabalho docente
 Claudemir Lourenção - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso
 Ozerina Victor de Oliveira - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Novo Ensino Médio e a intensificação da performatividade no trabalho docente

O trabalho aqui apresentado é um recorte de pesquisa em andamento, desenvolvida em uma escola da rede pública do Estado de Mato Grosso, cujo objetivo é compreender a política de Ensino Médio estabelecida pela Lei 13.415 de 2017 face às proposições teórico-metodológicas da Educação do Campo, considerando a atuação manifestas nas práticas pedagógicas da escola.

As reflexões parciais apresentadas são resultantes da análise de alguns documentos orientadores da política estadual e observações de trinta dias letivos e quatro reuniões: uma assembleia geral e três reuniões pedagógicas. Dessa maneira, partimos do recorte de alguns questionamentos que levantamos para a realização dessa pesquisa. Apresentamos aqui três deles que nos guiam, relativos às práticas pedagógicas da escola do campo; à concepção de Educação do Campo e a formação integral dos jovens do campo; e à promoção da educação integral nas escolas do campo pela reforma do Ensino Médio.

Partimos do pressuposto de que há uma oposição entre a política do Novo Ensino Médio (NEM) e a concepção de Educação do Campo. Lopes (2019) alerta para o caráter individualista presente na proposição de integração curricular e atendimento ao projeto de vida dos estudantes em que a finalidade é atender ao mercado de trabalho com viés efficientista. Nessa visão da autora, os desafios de atender às demandas da sociedade contemporânea impôs a flexibilização com perspectiva individualista, uma redução ao saber fazer e resolver problemas do cotidiano. Se o NEM é marcado pela individualidade, o

princípio de coletividade é uma premissa da Educação do Campo. Machado (2010) e Caldart (2012) argumentam que o trabalho coletivo é um dos alicerces da Educação do Campo. A argumentação das autoras defende que a Educação do Campo está articulada aos aspectos culturais e ao trabalho, modo como as pessoas produzem sua existência. Dessa maneira, podemos compreender que o princípio da coletividade se associa ao conceito de humanização defendido por Freire (2014) e é base para a possibilidade do *Ser Mais*.

Desenvolvimento

Em 2022, a Secretaria Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) criou o NEM em 525 escolas. Nesse primeiro ano, a matriz adotada previa projeto de vida e eletivas no itinerário formativo. A partir de 2023, foram incluídas as trilhas de aprofundamento, reduzindo o número de componentes eletivos a oitenta horas conforme previsto na legislação. Em escolas do campo, os estudantes cursam agroecologia, economia solidária ou agricultura familiar como eletivas. Porém, essa organização fica sob a responsabilidade da Seduc/MT quando determina a matriz curricular para a fase, limitando a escolha de estudantes.

Também em 2022, a rede estadual de Mato Grosso adotou como material didático o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), da Fundação Getúlio Vargas. Os materiais em forma de apostilas bimestrais são distribuídos fisicamente aos/às estudantes e disponibilizados na plataforma Plurall. Essa escolha partiu da Seduc/MT e foi imposta a todas as escolas e docentes. Nesse sentido, poucos ajustes podem ser realizados para atender às diversidades de modalidades educativas. Além disso, estão previstas avaliações de desempenho de estudantes tendo esse material como base, o que tem condicionado docentes a focarem nos conteúdos constantes no bimestre para obter bons resultados nas provas.

Conforme observado no Manual da Coordenação Pedagógica 2024 (Mato Grosso, 2024), disponibilizado pela coordenadora, o SEE está organizado em cinco frentes: avaliação, gestão da aprendizagem, plataforma Plurall, material didático e formação. A julgar pela sequência dos elementos que o documento apresenta, essa parece ser a ordem de importância. Ao adotar o SEE, a Seduc/MT criou também um processo de avaliação que corresponde a cinco provas ao longo do ano letivo: uma por bimestre e uma de saída, aplicada no final do ano letivo. Os resultados são acessados pelas escolas e servem de instrumento para planejar ações de recomposição da aprendizagem. Além de avaliar estudantes, monitora-se o trabalho docente com o material apostilado; há pressões constantes por resultado quantificáveis nas avaliações; pouco se avalia as interações, auto-organização dos estudantes, autonomia e conhecimentos diferentes dos enciclopédicos; e a preocupação com um repertório artístico/científico amplo e pouco aprofundado parece ser a tônica.

Há ainda duas avaliações do Avalia/MT para os 3º Anos do Ensino Médio, sendo uma

no início e outra no final do ano. Essas avaliações fazem parte do projeto de parceria entre Seduc/MT, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Pesam ainda sobre os profissionais da educação a responsabilização da valorização atrelada ao desempenho: ao final do ano, os servidores da rede são premiados com uma gratificação por rendimento (GR) considerando os resultados de cada escola. A aferição leva em conta os resultados das avaliações e o fluxo anual (aprovação/reprovação/abandono) para estabelecer os valores por unidade escolar, o quantitativo de horas cursadas em formação e a assiduidade do profissional definem os valores individuais.

Convém ainda pontuar que o governo do estado extinguiu os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro) e criou as Diretorias Regionais de Educação (DREs). Essa nova estrutura atua como um órgão descentralizado da Seduc/MT, regionalizado em quatorze polos. Embora possa agilizar processos, as DREs também se tornaram responsável pelo monitoramento administrativo, pedagógico e financeiro das escolas. Essa presença mais constante tem modificado a linguagem pronunciada, de modo que é frequente a utilização de siglas e termos empresariais no espaço escolar.

A partir de estudos de Ball (2005), observamos que a mudança na linguagem é um fator importante na aceitação ou decantação da ideia reformista. A gramática utilizada nas falas das/dos profissionais da educação identificam uma nova forma de organização. Professoras/es são gestores de sala de aula, gerenciam aprendizagem, monitoram resultados. Como aponta Ball (2005, p. 546), a nova linguagem descreve papéis e relacionamentos dessa organização, pois recursos humanos “precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de ‘metas de produtividade’ etc”.

Ivo e Hypolito (2015) apontam que as reformas educacionais estão sob a perspectiva de modelos gerenciais com foco em eficiência, eficácia e produtividade. Esse formato reorganiza o espaço e a gestão escolar culminando em mudanças curriculares e no trabalho docente, cujas funções são alteradas em função das novas exigências profissionais.

Ao iniciarmos nossas observações, buscávamos mapear como as/os docentes e gestão atuavam na política de currículo da escola. Percebemos que outras políticas se cruzavam, em grande medida, de forma antagônica à política do NEM. Ball, Maguire e Braun (2021), ao analisar a atuação docente no Reino Unido, observaram essa mesma relação. A política estadual de resultados acima descrita também se assemelha ao que Ball (2005) analisa sobre a rede britânica. Em certa medida, há confluência com a chamada reforma do Ensino Médio, cuja sustentação se dá pelo tripé BNCC, DCNEM e Lei 13.415/2017. O material do SEE traz a afirmação de que é de acordo com a BNCC e que se organiza por competências e habilidades. No bojo dessas políticas estão a padronização de materiais e a desconexão com a

realidade das/os estudantes, em especial, das escolas do campo na maior parte do currículo.

Embora os textos documentais do NEM aludem para a promoção da educação integral, verificamos que as práticas pedagógicas focam no conhecimento enciclopédico, na tentativa de ampliar o repertório com conhecimentos canônicos. As ações do currículo que valorizavam outras dimensões da formação encontraram resistência de alguns estudantes ou professores, como nas práticas de embelezamento do espaço escolar com plantio de grama próximo às áreas de recreação. Tal situação nos pareceu preocupação em cumprir com os conteúdos estabelecidos pelo material didático, uma vez que diariamente recebem informações sobre cursos disponíveis na plataforma Plurall e, que supostamente, induzem a “bons” resultados nas avaliações.

A individualização das práticas docentes é constante e motivada por formação igualmente individualizada. Ressoa na particularização do desenvolvimento das/os educandos em plataformas educacionais como a Plurall e a Mais Inglês. A exigência pelo trabalho plataformizado garante o monitoramento de estudantes e docentes. Ao mesmo tempo, gerencia a prática do professor de modo que ele precise acessar as plataformas várias vezes para atender as recomendações da secretaria, visto que as DREs divulgam ranqueamento de escolas com maiores acessos. Observamos que os recursos digitais não foram utilizados para contribuir na aprendizagem, mas por imposição da rede.

Conclusões

Considerando o conhecimento construído por estudos e experiência das/os docentes na/sobre/com Educação do Campo, observamos certa preocupação ao desenvolverem atividades desalinhadas da realidade das/os estudantes. Essa sensação foi percebida no conflito entre seguir o material estruturado disponibilizado pela rede e as demandas que a escola julga importante. Embora a escola tenha acumulado experiência na prática com horta pedagógica e destine momentos diários de cada turma para trabalhos práticos nesse espaço, não percebemos articulação das atividades em sala. Há preocupação em cumprir com os objetos do conhecimento (conteúdos) colocados no material didático, o que supõe uma acomodação da política de avaliação.

Junto ao NEM veio todo um gerencialismo que tem configurado o trabalho docente e alterado as identificações docentes. Esse gerencialismo, que motiva a performatividade e ressignifica o profissionalismo, tem limitado a atuação dos professores ao ponto de não executarem ações relacionadas a educação do campo. Há padronização de materiais para as escolas sem considerar as especificidades do campo, mantendo uma lógica urbanocêntrica. Mesmo nas aulas da área de agroecologia, observamos foco no rendimento e, em alguns momentos, tem sido utilizada para treinamento ou antecipação dos conteúdos que constam nas avaliações. Dito isso, observamos que há obstáculos ao *ser mais*, em excesso, tanto para

estudantes, quanto para docentes.

Diferente do que Ivo e Hypólito (2015) observam no Rio Grande do Sul, cuja foco do município analisado estava na Prova Brasil para melhoria do IDEB, em Mato Grosso houve um aumento no número de avaliações e, com isso, uma intensificação/aceleração na performatividade do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação do Campo; Currículo; Trabalho docente; Performatividade.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J; MAGUIRE, M; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas. 2 ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola**. In: VENDRAMINI, C. R; AUED, B. W. (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

IVO, A. A; HYPOLITO, A. M. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 365-379, 2015.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MACHADO, I. F. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Manual da Coordenação Pedagógica 2024. Cuiabá: Seduc-MT, 2024.