

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROTAGONISMO E RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/09/2023

Carla Maraisa Sousa Costa

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Franciélia Saraiva Alves Rodrigues

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE.

Janaira Fernandes Teixeira

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bacharel em Filosofia pela Unicatólica Centro Universitário de Quixadá.

Jociene Araujo Lima

Mestranda pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

José Eudes Baima Bezerra

Professor do Curso de Pedagogia da FAFIDAM-UECE e do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (FAFIDAM-FECLESC/UECE).

INTRODUÇÃO

Levando em consideração a relação entre trabalho e educação na reprodução do ser social e a história como um produto da ação humana, a pesquisa tem como fundamento a crítica marxista. Mészáros (2011), baseado nas ideias de Marx, defende a tese de que estamos vivendo nos últimos anos uma crise estrutural do capital. É exatamente em meio a esse contexto de crise e destruição que organizações multilaterais têm interferido no rumo da educação, criando políticas públicas que buscam pautar a educação como uma esfera responsável pela remediação das desigualdades no mundo.

Dentre essas políticas pautadas pelos organismos multilaterais, há o estabelecimento daquelas que buscam a adequação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho. Na maioria, são incentivadas pelos organismos internacionais e preveem uma mudança, não apenas em nível nacional, mas também regional, orientando que cada

região, estado ou país desenvolvam no indivíduo aprendizagem mínima para sua inserção no mercado de trabalho. A partir dessas recomendações, várias políticas têm sido implementadas, especialmente no campo da educação. Propondo atingir este objetivo, no estado do Ceará, há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC, enquanto um programa de formação continuada de professores, tem seu conteúdo, formação e objetivo totalmente vinculados aos eixos das avaliações externas, objetivando garantir que as competências e habilidades mínimas das avaliações externas sejam incorporadas na formação dos professores. É importante destacar que o PAIC tem como característica responsabilizar o professor pela aprendizagem dos alunos, pensando a escola e sua problemática a partir da prática docente, paradigma orientado pela “epistemologia da prática”.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar quais impactos o PAIC impõe sobre o professor. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, baseada nos escritos de Meszáros (2011) e Leher (1999), autores que se dedicam a estudar as interferências dos organismos multilaterais na educação, em um contexto de crise estrutural do capital. Dialogamos também com Garcia e Nascimento (2012) e Saviani (2008), que discutem a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras. O capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, analisamos as interferências dos organismos multilaterais na educação, em um contexto de crise estrutural do capital. No segundo, examinamos como as avaliações externas passaram a ter centralidade nas políticas educacionais. Por fim, refletimos sobre os impactos das políticas de responsabilização, via PAIC, na vida do professor.

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS INTERFERÊNCIAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO

Para compreender os processos histórico-econômicos que geraram a criação de programas educacionais como o PAIC, é necessário que nos voltemos brevemente para o processo que ocasionou a união entre a educação e a esfera econômica de forma mais estrita, fato que culminou na interferência do mercado nas políticas educacionais que constituem, por sua vez, a razão para a criação de programas como o anteriormente citado.

Compreendendo o sistema capitalista como o gestor da sociabilidade atual, é sabido que o próprio sistema influência de forma intrínseca os demais complexos da vida social, entre eles o que iremos analisar na referida pesquisa, o complexo educacional. Dessa forma, desde que o capitalismo se instaurou, após sucessivas revoluções burguesas, o fenômeno educativo esteve a seu serviço.

Todavia, o que marca a particularidade do complexo educacional na atualidade é não somente ser condicionado pelo sistema capitalista como também ser chamado a minimizar os efeitos da sua própria crise interna. O capitalismo, como sistema de constante

acumulação de capital, sempre enfrentou crises cíclicas em todas as vezes que a reta da acumulação não conseguia se manter em constante crescimento. Sendo assim, sempre que ocorria esse fato, o estado era chamado a intervir.

Desde a crise do petróleo na década de 1970, a atual crise do capitalismo tem produzido efeitos permanentes, impedindo que o estado seja um mero interventor da crise e venha a tornar-se o gestor dessa (SANTOS, 2017). Meszáros (2011) define as características que constituem as particularidades da crise estrutural do capital, sendo essas: caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente; e modo rastejante de se desdobrar.

Com a finalidade de conter os efeitos da queda da reta de acumulação do capital em contexto de crise estrutural, o mercado volta-se para o aparelho público, percebendo as esferas de participação do estado como uma válvula de escape para a proteção dos lucros do grande capital. É nesse estado que a educação, como uma das esferas públicas de maior influência ideológica, é chamada a colaborar juntamente com os organismos internacionais, para a garantia da continuação da reprodução do atual sistema de sociabilidade vigente.

Nas últimas décadas, tornou-se cada vez mais perceptível o uso de instituições e entidades por parte de gestores da crise, que, com respaldo internacional, elaboram políticas para a atuação no fenômeno educacional, especialmente dentro de países periféricos ou considerados em desenvolvimento. Com o pretexto de diminuir a pobreza desses países, adentram a esfera pública através de acordos internacionais, que posteriormente tornam-se subsídios para a formulação de políticas públicas para o complexo educacional (SEGUNDO, 2007).

Assim, a interferência dos organismos multilaterais e internacionais no rumo das políticas sociais nos países de periferia do capital é um dos efeitos claros dessa crise estrutural do capital que estamos vivendo. Dentre esses organismos que interferem diretamente na construção da política educacional, há o Banco Mundial (BM), uma instituição financeira e um dos principais agentes do capital. Esse tem atuado fortemente nos países pobres, através dos seus empréstimos, submetendo grande parte do globo a sua política de manutenção e expansão do capital.

Pereira (2018) atribui este poder controlador e manipulador do BM à crise da dívida externa ocorrida em 1982. Esta crise ocorreu em decorrência do grande número de empréstimos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)¹ aos países pobres. Sem muitas orientações, muitos destes países pegaram empréstimos a juros baixos e não conseguiram quitar suas dívidas, ficando assim todos os países à mercê dos condicionantes do BM.

Um dos condicionantes para conseguir os empréstimos com o BM foi a permissão

1 O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma das organizações do BM e busca estimular a cooperação monetária global, facilitando o comércio internacional, buscando promover o ajuste econômico nos países, atuando na geração de emprego e combate à pobreza.

dos países para que o mesmo prestasse algumas assessorias técnicas, que visavam garantir que os países se desenvolvessem economicamente e conseguissem pagar suas dívidas perante o referido Banco. Através deste discurso, o Banco Mundial tem conseguido, sem muita oposição, controlar as políticas dos seus países endividados, tendo em vista que as políticas condicionadas por ele apresentavam a ideia de superação da pobreza e a garantia de que os investimentos seriam pagos por seus devedores. Dentre os países que pegaram empréstimo com FMI em 1982, estava o Brasil.

Sobre assessoria técnica promovida pelo BM, Lethem (1982, p. 16) menciona: “[...] o Banco Mundial tem ajudado a financiar vários tipos de atividades complementares, para garantir que os projetos sejam efetivamente operacionalizados”. De acordo com Leher (1998), tal assessoria tem nas suas entrelinhas o interesse de encaixar os países pobres em uma política universal capitalista, que venha a consolidar a concepção e construção de mundo que os países ricos desejam diante da crise estrutural do capital.

Essa assessoria técnica, no início, se voltava apenas às áreas tecnológica e mercantil. Foi somente na gestão McNamara (1968) que o BM se preocupou com a questão da pobreza, enxergando nela o flagelo que impossibilita o desenvolvimento econômico. Neste período, por volta de 1980, o mesmo começou a incentivar políticas e programas sociais, nas mais diferentes esferas, entre elas a educação. O início do interesse com a educação começou por enxergar nela a possibilidade da superação da pobreza e a prosperidade para o desenvolvimento econômico, tendo em vista que, na época, pesquisas apontavam que os países avançados economicamente tinham um índice maior de pessoas qualificadas.

Assim, prioritariamente, o BM passou a investir na educação no final dos anos de 1980. O ano de 1980 também é marcado pela parceria entre o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (LEHER, 1999), uma organização que tem atuado e se interessado no rumo das políticas educacionais mundiais. A UNESCO representa uma das primeiras organizações multilaterais criadas para controlar o itinerário da educação no globo. Apesar da UNESCO representar, em 1980, uma organização imparcial, buscando a democratização da educação, sua atuação sempre aconteceu de maneira tímida nos primeiros anos. Foi somente no início dos anos 1990 que a UNESCO começou a ditar metas e políticas educacionais dos países. Segundo Leher (1999), a UNESCO é, atualmente, uma agência subserviente ao BM na interferência da educação.

Segundo Leher (1999, p. 191), a parceria do BM com a UNESCO só veio a crescer quando os EUA, que “era responsável por mais de 40% de toda verba da UNESCO”, por muitos conflitos políticos, se afastou dessa agência especializada, deixando de lhe patrocinar. Com a perda deste aliado financeiro e sem recursos suficientes para manter suas atividades, a UNESCO se aliou ao patrocínio do BM, com a condição de participar ativamente das decisões das políticas educacionais do mundo.

A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Os documentos *Declaração de Jomtien* (1990), *Marco de Ação de Dakar* (2000) e *Declaração de Incheon* (2015) são marcos nas políticas para a educação mundial. Nestas declarações estão presentes os direcionamentos para os países participantes, por isso é possível perceber a partir deles os caminhos que a educação mundial está seguindo. Nesse sentido, analisar esses documentos, sobretudo a *Declaração de Jomtien*, por ser a primeira, traz importantes elucidações que auxiliam na compreensão das questões que permeiam a educação atualmente.

Uma dessas questões sobre a qual nos debruçamos neste trabalho é o movimento de centralização das avaliações externas nas políticas para a educação, constituindo uma das principais orientações para as políticas educacionais de todo o mundo. A fim de analisar os direcionamentos para a educação mundial presentes na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, faz-se importante reconhecer o peso que esse documento exerceu sobre o fomento das políticas públicas.

A *Declaração de Jomtien* (1990) se enquadra no movimento de internacionalização da educação, resultante, por sua vez, do processo de globalização, no qual as economias dos países encontram-se cada vez mais interligadas. Nesse cenário, faz sentido uma preocupação a nível internacional com a educação.

Na ocasião, o principal objetivo estabelecido na *Declaração Mundial* foi satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Mas, além disso, outros objetivos foram determinados: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; expandir o enfoque; ampliar os meios e os raios de ação da Educação Básica; e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (UNICEF, 1990).

Em Conferência, aprovou-se o *Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. O *Plano de Ações* é concebido como uma referência para os países comprometidos com a meta de Educação para Todos. O peso desse documento diz respeito a ele atuar como guia para o planejamento e desenvolvimento de políticas e programas educacionais nos diversos países participantes da Conferência Mundial. Sendo assim, os objetivos presentes no *Plano de Ação* funcionam como marcos a serem alcançados por cada país.

Com uma breve análise do documento, já é possível identificar a atenção dada para a criação de sistemas de avaliação, uma vez que, para alcançar a principal meta, que consiste em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, são estabelecidos alguns objetivos intermediários. O documento afirma que o progresso desses objetivos precisa ser medido e verificado em níveis nacionais e estaduais (UNICEF, 1990).

Por sua vez, na *Declaração Mundial*, há também um esforço para incentivar a criação de sistemas de avaliação, justificado pelo estabelecimento de “padrão mínimo de

qualidade de aprendizagem” para todos. À medida em que o foco dos objetivos educacionais passou a ser a efetiva aprendizagem dos alunos, os sistemas de avaliação passaram a ser considerados ferramentas fundamentais para o planejamento e execução das políticas de educação. A partir desse momento, as avaliações externas foram ganhando cada vez mais espaço na educação brasileira em nível nacional.

Todas essas interferências, vale dizer, correspondiam a adequações ao modelo econômico neoliberal. Nesse sentido, outro importante evento, o Consenso de Washington, foi crucial naquele momento porque prescreveu medidas a serem adotadas pelos países a fim de se adaptarem ao modelo neoliberal. A reunião, promovida pelo economista John Williamson, teve como objetivo estabelecer as medidas necessárias para o combate das crises econômicas da América Latina. Em linhas gerais, essas grandes medidas consistiram em: reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias para obtenção do equilíbrio fiscal; abertura comercial; e privatização de empresas estatais. Essas medidas tinham como objetivo reduzir os gastos públicos a fim de estabilizar as economias nacionais.

A gestão pública passou a ter caráter gerencial, de acordo com a lógica das empresas privadas. Sendo assim, os investimentos públicos passaram a ser destinados aos setores que apresentam algum retorno financeiro.

Nesse cenário, a avaliação educacional desempenhou duas funções muito importantes: 1. acompanhar a realização dos objetivos previstos no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*; e 2. fornecer informações sobre o desempenho de escolas e alunos, que dão subsídios para a gestão do Estado em relação ao financiamento da educação. Isso justifica a centralidade das avaliações externas nas políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Saviani (2008, p. 439), a centralidade da avaliação permite a garantia da eficiência e da produtividade das políticas educacionais.

Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Nesse contexto, criou-se, ainda na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb foi o primeiro sistema de avaliação “formulado em resposta às demandas sociais e às orientações transnacionais” (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 104).

O Saeb consiste em testes e questionários aplicados na rede pública. O primeiro ciclo do Saeb ocorreu em 1990, o segundo, em 1993. Esses dois ciclos pretenderam fornecer os “dados necessários para a (re)formulação das políticas educacionais e o monitoramento dos seus alcances, visando à melhoria da qualidade da educação” (GARCIA; NASCIMENTO,

2012, p. 109).

A partir do segundo ciclo, o Saeb passou a ser aplicado a cada dois anos. Do terceiro ao sexto ciclos, o Saeb consistiu em parte das medidas adotadas pelo Estado para adequar a gestão pública às “determinações de instâncias transnacionais de poder [sendo assim], o Estado deixaria de atuar diretamente no desenvolvimento econômico e social do País, passando a promovê-lo e a regulá-lo” (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 109-110). Isso é percebido na adoção do vocabulário gerencial, com a utilização dos termos “qualidade”, “eficiência”, “equidade” e “monitoramento”, na descrição dos objetivos do Saeb (GARCIA; NASCIMENTO, 2012).

Nesse sentido, segundo Garcia e Nascimento (2012, p. 116-117):

O Saeb consubstanciou no País a concepção do Estado-Avaliador e se constitui importante instrumento da efetivação do modelo gerencial na educação brasileira. Seu desenho e seus resultados têm-se modificado conforme as concepções dos governantes e de seu maior ou menor distanciamento das orientações de instâncias como o Banco Mundial, que, em grande medida, representa os interesses das instâncias privadas.

Após a criação do Saeb, que avalia em nível nacional, os estados constituíram seus próprios sistemas de avaliação, como é o caso do Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEECE). O intuito das avaliações estaduais é obter resultados mais locais sobre a aprendizagem dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, assim como monitorar os professores, gestores e escolas estaduais. Por consequência, passam a ter papel significativo na elaboração dos currículos das escolas brasileiras e nos programas educacionais implementados pelos governos municipais, estaduais e federal.

O PAIC COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO: EFEITOS SOBRE OS PROFESSORES

O programa em estudo, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), tem sua origem na Assembleia Legislativa do Ceará, implementado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, no ano de 2004 (COSTA, 2016), tendo alcançado sua aprovação em 2007. O referido programa tem ainda legitimidade nacional, tanto ao que concerne a sua justificação e financeirização pelas diversas instâncias do poder executivo da União, Estados e Municípios que devem atuar em regime de colaboração (BRASIL, 1988)².

Mencionada por Costa (2016), a execução do referido programa tem sua centralidade assentada sobre sua política de avaliação, como de início, uma de suas principais estratégias, tornando-se na atualidade uma das primeiras preocupações das escolas das redes municipal e estadual no Estado do Ceará. Nesse sentido, o professorado das escolas

² Ver o Art. 211, §7º, e Art. 214.

é também afetado por esse controle de qualidade realizado por meio desse tipo de política educacional.

Como vimos, na década de 1990, a educação brasileira foi marcada por inúmeras reformas e mudanças impostas pelos organismos multilaterais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, de 1996, efetivou a Reforma do Aparelho do Estado, implantando uma nova forma de gestão. Esse novo modelo de gestão, o gerencialismo, é introduzido nos sistemas educacionais, cuja lógica da empresa passa a ser imposta às escolas. A ênfase do discurso gerencial se sobrepõe ao discurso pedagógico e estabelece o perfil de um novo profissional da educação.

De acordo com Shiroma (2003, p.78):

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Nesse contexto, os profissionais da escola, em especial os professores, passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos. A equiparação do trabalho docente ao trabalho fabril ganha proporções alarmantes e a escola é vista como a própria empresa/fábrica, na produção de mercadoria. Nesse sentido, aumenta-se a busca pelo resultado dos serviços, que, assim como na empresa, na escola, precisa-se fomentar um padrão de excelência e eficiência. A escola de excelência é aquela que oferece “qualidade” nos serviços ofertados. As mudanças não se dão apenas nos níveis técnicos, mas pedagógicos, institucionais e, principalmente, nos recursos humanos: trabalhadores são “reformados”, acarretando mudanças no próprio sentido do que é ser professor.

Com essas mudanças implantadas pelo modelo gerencial e as políticas de responsabilização, a escola começa a sentir pressões por resultados. E a sala de aula é o principal lócus onde essas políticas vão se perpetuar, tendo o professor como o fio condutor responsável por tais resultados.

No Ceará, podemos sentir o efeito dessas políticas, especialmente com o PAIC. É o professor o grande responsável em cumprir os “acordos e os pactos” dos quais não vivenciou, nem discutiu, visto que foram impostos de forma vertical. De qualquer modo, a resposta é cobrada a ele, através dos resultados apresentados por seus alunos nas avaliações externas.

Acentuam-se com isso as cobranças, a competição entre profissionais e escolas, a indiferença, a marginalização de certos “mercados educacionais”, pois a resposta a “se esta ou aquela escola é boa”, depende exclusivamente dos esforços de seus profissionais. Essa responsabilização afeta diretamente a vida dos professores que veem seus nomes expostos em cartazes ou citados em reuniões coletivas para discutir os porquês de sua

turma não ter alcançado um padrão desejável. Recai sobre o profissional toda a culpa pelo fracasso. Fracasso que passa a denominar o próprio ser, por não ter conseguido elevar o patamar da sua escola, por não ter sido conclamado a festejar pela excelência do seu trabalho. Por outro lado, delinea-se outro perfil de profissional, aquele que acredita que, por mérito próprio, é capaz de gerir a aprendizagem dos seus alunos. E está muito realizado com as recompensas e os aplausos por tal sucesso.

Em ambos os casos, instaura-se uma cultura negacionista de uma educação excludente, instaurada por uma macropolítica neoliberal, separatista, individualista, competitiva e acrítica. Como se um teste de múltipla escolha, padrão, utilizado na avaliação, aferisse o trabalho do professor, e mais ainda: a capacidade dos educandos.

Desse modo, os professores são mensurados, comparados, expostos, negligenciados, culpabilizados e naturalmente adoecidos. O resultado dos testes não é leve, assim como não são leves os resultados na vida do professor, que, em muitos casos, precisa de ajuda para recuperar a autoestima.

A responsabilização do professor pelo insucesso do aluno, medido por um teste, sem levar em conta toda a aprendizagem construída na escola, apresenta sérias consequências para as crianças, o professor e demais profissionais envolvidos. Sobre isto, Ravitch (2011, p. 189) argumenta que:

O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. Nenhum de nós iria querer ser avaliado com a nossa reputação e meio de vida em jogo somente com base em um instrumento que é propenso a erro e ambíguo. Os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores. Eles foram projetados para propósitos específicos: mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas, e mesmo nessas tarefas eles devem ser usados com ciência de suas limitações e variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação para as quais nós não temos testes.

Estamos diante de uma crise educacional sem precedentes. O professor, principal mediador do processo ensino aprendizagem, vê-se numa crise de identidade e seu léxico assimila vocábulos massificadores e ao mesmo tempo autoritários e cheios de preconceitos: “incompetente”, “impotente”, “pior”, “preguiçoso”, “incapaz”, dentre outros.

As escolhas pelos profissionais em seus campos de atuação, a escola, na maioria dos casos, é feita levando em conta a atuação desse profissional. O “melhor profissional” é disputado pelas “melhores escolas”. Assim vai se perpetuando um ciclo de incertezas, exclusões e julgamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que as redes municipais, com ênfase nos núcleos escolares, têm buscado cada vez mais alcançar “metas”, elevação dos indicadores da aprendizagem, por meio das avaliações externas.

Desse modo, as políticas neoliberais de avaliações externas têm sido o centro da preocupação escolar, e a escola tem sido vista e organizada como empresa/fábrica, na produção de mercadoria. Assim como as empresas, a escola precisa fomentar um padrão de excelência e eficiência. O professor é regido pela política de responsabilização. Em consequência, há o deslocamento da problemática da escola e, por conseguinte, das políticas educacionais, para a prática docente, orientada pela “epistemologia da prática”.

Por fim, conclui-se que o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem apresentado muitos impactos negativos aos profissionais da escola, em especial aos professores, que são culpabilizados, mensurados, comparados, expostos e responsabilizados pelo sucesso ou insucesso de seus alunos. Essa responsabilização tem provocado o adoecimento mental e físico destes profissionais, gerando também uma crise de identidade. Dessa forma, é possível observar que a política de responsabilização do professor, através do PAIC, atravessa a instituição escola, refletindo diretamente na conduta dos professores e implicando na sua vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 20 jan. 2023.

CEARÁ. **Lei n. 14.026**, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Disponível em: <<https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizacao/educacao/item/4310lein14026de171207do191207#:~:text=Art.,melhoria%20dos%20resultados%20de%20aprendizagem>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. O programa de alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional Pela Alfabetização (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABA)**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 15-27, jan./jul. 2016. Disponível em: <<https://revistaabaf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/111>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-Avaliador e a Construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. [S. l.]: Liber Livro, 2012. p. 93-122.

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação**. Publicação acadêmica informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo, n. 6, 1999. Disponível em: https://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

LETHEM, Francis. A assistência técnica do Banco Mundial. **Finanças & Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 16-21, 1982.

MESZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição; tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2187-2196, 2018.

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

SANTOS, Deribaldo. **Educação e Precarização Profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Susana Jimenez; Rômulo Soares; Maurilene do Carmo (Orgs.) **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Foratelza: EDUECE, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, p. 64-83, 2003.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). **UNICEF**. [S. l.], 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 19 jan. 2023.