

POLÍTICAS GERENCIAIS EM EDUCAÇÃO: efeitos sobre o trabalho docente¹

Andressa Aita Ivo
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Álvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns dos efeitos sobre o trabalho docente, originados pelas políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de um município de porte médio do RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação. Trata-se de uma pesquisa que perseguiu os pressupostos da abordagem qualitativa e que teve como contexto de investigação a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e duas escolas da rede municipal de ensino. Os dados coletados provêm de entrevistas semiestruturadas realizadas, com três membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED, três professores e dois membros da equipe gestora de cada escola. A análise dos dados nos mostrou o quanto as políticas educativas, implementadas pela SMED balizadas pelos índices e indicadores, com ênfase nos resultados, na produtividade e na responsabilização, têm influenciado as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Uma política orientada estritamente pelos índices e indicadores de qualidade, que regula o trabalho docente a partir do desempenho dos alunos, parece-nos estar longe de uma política realmente preocupada com a qualidade da Educação.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Trabalho docente; Políticas de avaliação

Abstract

This paper aims to analyze some effects of managerial policies in education on teachers' work in the public schools of a medium sized city in the RS, whose education presents with emphasis on meritocracy, based on educational indexes and assessment policies. It is a qualitative research under the context of the City Department of Education (SMED) and two schools in the municipal schools. The data collected comes from semi-structured interviews with three members of the administrative and educational staff of the SMED, three teachers and two members of the management team of each school. Data analysis showed us how the educational policies implemented by SMED, buoyed by the indexes and indicators, with emphasis on outcomes, productivity and accountability, have influenced the pedagogical practices in everyday school life. A policy strictly guided by the quality indexes and indicators that regulates the teaching considering student performance, it seems to be far from truly concerned policy with education quality.

Keywords: Educational policies; Teachers' work; Assessment policies

Introdução

As políticas educativas das últimas décadas no Brasil, em especial desde os anos 90, consolidaram um modelo educacional associado a uma reestruturação do aparelho do Estado, com uma reconfiguração do seu papel. A ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, o endereçamento para a performatividade, os sistemas de avaliação padronizada, as políticas de indicadores, as parcerias público-privado, a descentralização administrativa e as políticas para o magistério escassas e frágeis, são alguns dos elementos que compreendem as atuais reformas educacionais ocorridas no Brasil (GARCIA e ANADON, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2004).

As mudanças empreendidas pelas reformas educacionais remetem a modelos gerenciais de gestão, com redução de custos e enfoque na eficiência, eficácia e produtividade das instituições escolares. Os novos paradigmas de gestão implicam em uma reorganização do espaço escolar. Muitas ações oriundas dos órgãos nacionais, estaduais e municipais, responsáveis pelos sistemas educacionais, imprimem um novo formato à gestão escolar. O contexto escolar é atingido fortemente para se adequar às novas diretrizes, o que provoca mudanças significativas para o currículo escolar, bem como para o trabalho docente, com a redefinição de novas funções e exigências profissionais.

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns dos efeitos sobre o trabalho docente, originados pelas políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de um município de porte médio do RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação. Trata-se de uma pesquisa que perseguiu os pressupostos da abordagem qualitativa e que teve como contexto de investigação a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e duas escolas da rede municipal de ensino. O principal critério utilizado para a escolha das escolas foi definido mediante o seu desempenho no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)². A partir do desempenho no IDEB, foram selecionadas duas escolas, sendo uma com desempenho acima da média nacional e outra escola com desempenho inferior à média nacional.

A coleta dos dados emergiu das entrevistas semiestruturadas (N=12) realizadas com os membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED (3), com os professores (5) e os membros (4) da equipe gestora de cada escola.

No contexto da SMED, foram entrevistados o Secretário de Educação, a Secretária Adjunta e a Supervisora Pedagógica. No contexto das escolas foram entrevistados os professores que atuam nos 5º e 9º anos, uma vez que a prova Brasil é aplicada para este público. Dentre os membros da equipe gestora, optou-se por entrevistar o diretor da escola e o coordenador pedagógico.

No intuito de facilitar a compreensão da leitura, e de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, usamos uma nomenclatura fictícia. Os membros da equipe gestora da SMED foram todos denominados de gestora, um nome fictício e a sigla da SMED, não havendo distinção entre os cargos de trabalho ocupados. No caso dos gestores das escolas, todos foram denominados como gestora, um nome fictício e a sigla da escola na qual trabalham (EV para a Escola Verde e EA para a Escola Amarela), as professoras

tiveram os nomes substituídos por nomes fictícios e a sigla da escola na qual trabalham, da mesma maneira que as gestoras. Não houve distinção de gênero, todos os sujeitos foram nomeados como se do gênero feminino fossem.

Políticas educacionais: efeitos sobre o trabalho docente

O processo de construção da identidade docente como trabalhadores da educação sofreu uma série de transformações no decorrer da história, tendo sido influenciado por diferentes aspectos e perspectivas, em especial, pelas diferentes formas de estrutura e organização escolar. De acordo com Hypolito (1997), as formas de organização da escola impuseram um jeito de ser e agir ao profissional do ensino, que, como ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

Os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho: “ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais ‘falar por si mesmos’ em debates públicos ‘sobre’ sua prática” (BALL, 2005, p.543). O trabalho docente e a prática pedagógica tendem a ficar subordinados ao mercado. Como observa Vieira (2002), quando o professor é chamado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada, deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada.

Como aponta Vieira (2002, p. 120):

[...] as reformas e os planos educacionais, sob a influência do modelo de gestão neoliberal, desenvolveram, no caso latino-americano, uma rede de informações e de pesquisas que, no limite, tem produzido uma potente forma de controle sobre toda a prática educativa – das redes às escolas e destas às salas de aula.

Oliveira (2003, p. 33) sinaliza que a partir dessas reformas “o trabalho docente não tem sido mais definido apenas como atividade em sala de aula, compreende também a gestão da escola”. Essa gestão está relacionada à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, contudo sem que as condições de trabalho necessárias sejam proporcionadas, tais como o tempo de preparo e o tempo para reuniões.

Assim,

novos papéis e subjetividades são criadas conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho (BALL, 2002, p. 8).

A esse respeito, considerando algumas das consequências das reformas educacionais

da década de 1990 para o trabalho docente, Barreto e Leher (2003) analisam quais estratégias dos organismos internacionais e dos governos buscaram enfraquecer material e simbolicamente os professores.

Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam os “mais capazes” e “produtivos”. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e a luta dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria (BARRETO e LEHER, 2003, p. 41).

As agências internacionais promovem uma imagem negativa dos professores e associam o fracasso da educação ao magistério. Em documentos do Banco Mundial é possível identificar uma cuidadosa construção da imagem docente: “corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc.” (BARRETO e LEHER, 2003, p. 48).

A implementação das reformas educativas, influenciadas pelo gerencialismo neoliberal, não conta apenas com a construção de uma imagem negativa dos professores, mas conta ainda com:

“currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes com “tradução” para os professores, alijados da sua concepção), modalidades de “avaliação unificada”, centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, Provão), duas pontas ligadas pelos programas e material de educação/ensino a distância (TV Escola, ProInfo, Proformação etc.), caracterizados pelo uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) (BARRETO e LEHER, 2003, p. 51).

Com as reformas, as estratégias das agências internacionais e os programas para a educação, os trabalhadores docentes se veem forçados a responder a expectativas que antes não lhes eram atribuídas. Como observa Ball (2002), os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si mesmos, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos.

Dentre os mecanismos e estratégias utilizados nas reformas educacionais e com forte repercussão no trabalho docente, a performatividade tem sido recorrente, e age no sujeito por intermédio da

[...] incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das

performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados (BALL, 2010, p. 39).

Segundo Ball (2010), questionamentos tais como: “Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?; fazem parte do cotidiano dos professores”. Os professores operam numa imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições. Com tal exposição de resultados o professor está sujeito a julgamentos de todas as ordens.

Avaliações e classificações postas na competição entre grupos *dentro* das instituições, “podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (BALL, 2010, p. 40).

Os professores estão tendo uma carga de trabalho consideravelmente maior e exigências sempre crescentes em termos de avaliação, uma programação interminável de reuniões e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos tanto emocionais quanto físicos (APPLE, 2003, p.95).

De acordo com Ball (2002), esta nova visão de gestão (de qualidade e de excelência) e as novas formas de gestão empresarial (através do marketing e da competição) provocaram profundas alterações, tanto no ato de ensinar, como na subjetividade docente. Ball (2004) observa alguns efeitos das atuais reformas sob o trabalho docente na medida que passa a ser orientado pelo mercado:

(...) É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizadas pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica (2004, p.14-15).

Assim como aponta Hypolito (2011, p.13), as formas de controle e regulação impostas a partir desse contexto:

[...] introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impedido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho,

como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino.

Esses novos mecanismos de controle e a perversidade das atuais políticas despertam nos professores sentimentos variados, de culpa, de responsabilização e de revolta. Quando tenta resistir, acaba sendo interpelado e vê-se respondendo às exigências do sistema, já instaurado no contexto escolar, no dia-a-dia da sala de aula.

Políticas educacionais e sistemas de avaliação em larga escala: uma análise a partir das percepções dos professores e dos gestores

Os sistemas de avaliação têm recebido muita atenção no plano de ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), contexto desta pesquisa, de modo especial a Prova Brasil.

A Prova Brasil, tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Trata-se de uma avaliação para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. São avaliados os alunos de 5 e 9 anos, de escolas públicas urbanas e rurais do Brasil, a prova é aplicada somente em turmas com mais de 20 alunos na série.

A partir da média de desempenho dos alunos na Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar (aprovação) é calculado o IDEB, índice que tem servido de fio condutor de políticas públicas. Uma política educacional de gestão baseada em grande parte, no desempenho dos alunos em uma prova que avalia apenas duas disciplinas, nos remete a diversas indagações e reflexões acerca das interpelações que o trabalho docente tem sofrido.

Garcia e Anadon (2009) elencam alguns aspectos que indicam a precarização do trabalho docente e a emergência de novas estratégias de controle, tais como

(...) a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagógica oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas e trabalho, os baixos salários docentes, a padronização dos currículos do ensino básico e a instituição de exames nacionais (GARCIA e ANADON, p. 67, 2009).

Os professores têm recebido uma centralidade no contexto das atuais reformas e nos programas governamentais como agentes responsáveis pelas mudanças empreendidas pelas reformas (Vieira, 2004; Hypolito, 2010; Mons, 2009). São apontados como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, das instituições de ensino, do sistema escolar, “o que certamente tornou os professores sujeitos a maiores avaliações e críticas por parte de setores da sociedade, contribuindo para a elevação das exigências de ordem moral e

profissional” (GARCIA e ANADON, p. 79, 2009).

Segundo afirma Oliveira (2007, p. 356), “a nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais”, muito embora as escolas tenham adquirido maior autonomia e flexibilidade, através da descentralização administrativa, pedagógica e financeira, novos modos de regulação foram inseridos no contexto escolar. A qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala, os profissionais da educação são incentivados a basearem suas ações e seu trabalho pedagógico em função dos resultados³. Os conceitos de produtividade, eficiência, eficácia passam a fazer parte do cotidiano escolar.

Os discursos das atuais reformas educacionais e a maneira como as políticas de gestão educacional têm sido implementadas, no Brasil, nas últimas décadas, implicam em grandes mudanças e transformações sobre o trabalho docente. No caso do município estudado, podemos observar mudanças significativas no trabalho docente a partir das ações empreendidas pela SMED.

Ao trabalho docente são atribuídas novas funções e os resultados dos alunos e das instituições de ensino passam a servir de parâmetro de qualidade do trabalho que é desenvolvido pelas instituições e por seus profissionais. A prática docente passa a ser influenciada pelos índices e pelo desempenho de seus alunos, como expressam os seguintes depoimentos:

Eu acho que tem uma pressão muito grande, queira ou não queira, por mais que eu não me importe. Ah! se a escola não for tão bem! Mas acaba que o olhar se volta sempre para mim, para a professora do 5º ano, então é uma pressão muito grande, quem era a professora, o que ela trabalhou, então é uma pressão muito grande eu tento não me deixar levar por isso, mas a cobrança vem (Professora Margarida; EA) todos os professores vão reclamar da pressão que a direção exerce querendo que os alunos sejam aprovados, sem aprender segundo os professores. Então se a reprovação passa dos 30% é considerado um valor muito ruim, e realmente é ruim, mas em certos casos não há o que fazer (Professora Hortência; EV)

a gente está pensando, vamos reprovar só mesmo o extremo, aquele que não sabe mesmo, que não tem o mínimo de pré-requisito para o próximo ano, o restante a gente vai aprovar, daí a gente vai aprovar e vai indicar aquelas crianças que passaram fracas, com problemas de aprendizagem, no próximo ano para o turno integral, que é o Mais Educação (Gestora Neuza; EV).

A referência que a professora Hortência (EV) faz quanto à pressão que os gestores exercem para que se tenham bons índices de aprovação tem sido um fenômeno comum nas escolas. Uma vez que o Indicador de Fluxo compõe o cálculo do IDEB, a aprovação tem sido uma estratégia utilizada por muitas escolas para melhorar o seu desempenho no IDEB. Em pesquisa desenvolvida por Vidal e Vieira (2011), em 10 municípios cearenses, foi

constatado que “na maioria dos municípios cearenses, a melhoria do IDEB está fortemente associada à evolução nos resultados do Indicador de Fluxo” (VIDAL E VIEIRA, 2011, p. 430).

O trabalho docente passa a ser avaliado a partir do desempenho dos alunos, como aponta o depoimento da professora Margarida. Mesmo que as professoras tentem resistir a essa política, acabam inseridos numa lógica de performatividade, pela pressão que sofrem e pelo empenho com que tentam alcançar as metas estabelecidas, de modo que a prática pedagógica é reformulada para responder as demandas dessas políticas. Como sugere Ball, “a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor” (2005, p. 548).

No atual contexto das políticas educacionais as avaliações em larga escala definem praticamente tudo, a tomada de decisões é baseada em dados estatísticos, a bonificação por mérito e a competição entre as escolas é recorrente. Em suma, tudo aquilo que não pode ser mensurado não conta, não tem valor. Tudo o que se move na sala de aula deve ser avaliado e o que não se move também, pois poderá se mover, como disse uma vez Michael Apple em palestra.

A SMED realizou cursos de capacitação tanto para os professores como para os gestores da rede municipal de ensino, com o objetivo de capacitar os profissionais para as novas exigências das atuais políticas educacionais, como relata a gestora Magnólia (SMED):

então no primeiro semestre (2011) nós investimos na formação dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no intuito de sensibilizá-los, porque eles são os articuladores no processo de discussão com a comunidade escolar e no sentido de sensibilizá-los para estas diretrizes, para a necessidade de discussões na escola e da necessidade de sensibilizar os professores na formação continuada. Nesse sentido, então, de sensibilizar o gestor [...] no segundo semestre nós estamos investindo na formação do professor regente, é a segunda fase do nosso programa de formação continuada, diretores sensibilizados, coordenadores sensibilizados, se abriu a discussão nas escolas, agora é hora de trabalhar com o professor.

Como demonstra o relato acima, a SMED tem investido em cursos de formação continuada para os docentes e os gestores. O trabalho tem sido realizado no sentido de sensibilizar os profissionais para aderirem ao plano de ações da Secretaria. Com os profissionais sensibilizados, maiores são as probabilidades de sucesso na implementação da política, visto que a consolidação de uma política, de modo geral, dá-se no contexto da prática. Uma vez que os professores e os gestores são concebidos como agentes sociais, que possuem suas concepções, ideologias, perspectivas, sempre há negociações, reinterpretações, inovações, resistências e adesões que modificam substancialmente as políticas no contexto da prática, fazendo com que umas sejam ineficientes, algumas sejam alteradas e outras sejam rejeitadas.

A partir da preocupação da SMED em melhorar o desempenho das escolas na Prova

Brasil, vários cursos de capacitação foram destinados aos professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contudo somente para aqueles que trabalham em escolas com IDEB igual ou inferior à média nacional no ano de 2009.

nós começamos a trabalhar com a questão da Prova Brasil, o que é esta prova, o que ela representa em termos de política pública, o que ela representa em termos de recursos para o município e para a escola, como ela pode ser usada como ferramenta de qualificação do processo (Gestora Magnólia; SMED) esta capacitação para a Prova Brasil é bem focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhando as questões para poder ajudar o professor a investir no processo de aprendizagem dos alunos e qualificar o resultado da própria escola (Gestora Catarina; SMED).

Como demonstra o depoimento da gestora Catarina, a preocupação dos gestores foi viabilizar uma formação continuada voltada para os sistemas de avaliação em larga escala, almejando a melhoria dos resultados das instituições nessas avaliações para adequar o trabalho docente aos objetivos em função dos resultados. A maneira como os cursos de capacitação têm sido desenvolvidos com os professores nos parece um pouco problemática, uma vez que o planejamento do ensino passa a ser realizado em função dos resultados nos exames externos, a função da escola, que é educar, trabalhar com conteúdos mais amplos, com o comportamento e as relações sociais, políticas e afetivas, desenvolver um espírito crítico, enfim, ajudar na educação para cidadania, pode ficar comprometida.

O fato de os professores de Língua Portuguesa e Matemática que trabalham nas escolas com IDEB igual ou a baixo da média nacional terem sido convocados a fazer os cursos de capacitação gerou certo desconforto entre os docentes, como mostram os depoimentos a seguir:

Olha eu não me senti nada satisfeita porque eu não sou uma pessoa incompetente, eu não sou uma profissional incompetente. [...] nas entre linhas dá para perceber que nós não sabemos dar aula, nós não sabemos ensinar, nós não sabemos auxiliar os nossos alunos a terem uma boa aprendizagem e eu não me considero uma pessoa incapaz, uma pessoa incompetente (professora Violeta, EV)

A gente se sente inferiorizado não adianta querer negar. Eu escutei no curso colegas dizerem “reuniram os burrinhos para ensinar fazer prova”. Aí tu acabas pensando, puxa vida que desvalorização do meu trabalho! Eu faço tanto planejamento, eu estudo, eu pesquiso, olha o monte de livro que eu levo para a sala e tudo se resume numa prova? Até que ponto o meu esforço, o meu trabalho está sendo valorizado? (professora Marisol, EV)

parece que tu não sabes ensinar, eu não sei se as gurias sentem isso, mas eu acho que é uma coisa muito... assim, ah,... eu estou indo fazer o curso porque eu não sei ser professor, eu não tenho conhecimento para ser uma boa professora

(gestora Olga, EV).

Como mostram os depoimentos, os sentimentos de inferioridade, de incompetência, de desvalorização profissional são evidentes. Os cursos não foram vistos como uma oportunidade de qualificação profissional, mas como um mecanismo de regulação do trabalho docente. Outro aspecto que os professores salientaram está relacionado ao fato de somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática terem sido convocados para o curso:

porque somente os professores de matemática e de português têm que receber esta capacitação? Então os outros professores não precisam, os outros professores não fazem parte, não são importantes. Na qualificação da educação todos os professores são importantes, todas as ciências são importantes e daí todos deveriam estar aqui, mais uma vez isso não aconteceu (professora Violeta, EV).

Não, eu não participei dos cursos de capacitação, porque eles são voltados para os professores de língua portuguesa e de matemática, porque é isso que é avaliado na Prova Brasil, são as habilidades e as competências nestas áreas, daí os demais professores não participarem do curso, não serem convidados (professora Hortência, EV).

Os docentes sentem-se responsabilizados pelos resultados e pela qualidade do ensino, os seus sentimentos de culpa, a individualização, a competitividade e o produtivismo podem ser compreendidos a partir dos terrores da performatividade (Ball, 2002). A prática pedagógica passa a se resumir aos resultados e o trabalho docente vai sendo aos poucos condicionado a se realizar centralizado no desempenho. Vai sendo reduzida ao alcance das metas previamente e externamente definidas. Cria-se, desse modo, uma concepção de que somente os aspectos mensuráveis tem significado para a avaliação do trabalho docente, como também para a avaliação da aprendizagem dos alunos, em outras palavras, “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada” (BALL, 2005, p.453).

Eu acho que não se deve avaliar educação e atuação de professores só por uma prova, o nosso trabalho em sala de aula vai muito além de uma prova, que só avalia português e matemática, e não avalia as demais áreas do conhecimento. Também não leva em consideração outros aspectos, por exemplo, eu tive alunos que entraram no início do ano e não tinham nenhuma socialização, mas durante o ano eles foram se desenvolvendo, e isso a prova não leva em conta (Professora Marisol; EV).

O relato da professora Marisol elenca dois aspectos importantes, o descontentamento da professora em relação à atual política baseada em sistemas de avaliação e a ênfase dada somente aos aspectos mensuráveis. A professora tem consciência do seu papel de educadora, a partir de uma concepção global de educação, que leva em consideração

diferentes aspectos, que não se resumem ao que é avaliado nos exames externos.

A obrigação de focar nos resultados aparece nos depoimentos dos professores, em forma de uma “consciência bifurcada” (Smith, 1987), que por vezes manifesta uma concepção de crítica e de rejeição à pressão exercida pelos sistemas de avaliação e por vezes manifesta uma visão positiva a tal política como condição para a melhoria da qualidade da educação, como expressam os seguintes depoimentos:

eu acho que isso serviu para muitas escolas se mexerem, porque inclusive eu conversei com colegas de outras escolas e elas me disseram que agora estavam fazendo simulados com os alunos e eles estavam se saindo bem, então quer dizer que eles correram atrás (professora Neuza; EV)

desde quando nós tivemos o resultado do primeiro IDEB a gente tentou manter ou melhorar o nosso IDEB, mas esse foi um esforço conjunto com todos os professores, mas o nosso ensino eu acho que é sim diferenciado, o aluno que vem transferido para cá ele sente que o nosso ensino é mais puxado, que tem mais cobrança (gestora Maria; EA)

Eu acho assim, que toda essa ênfase na Prova Brasil tem um lado positivo porque os professores dessas escolas agora vão correr atrás e com isso se pressupõem que isso irá gerar uma melhora na qualidade (gestora Amélia; EA).

Esta ênfase e percepção de que a maior cobrança sobre o trabalho docente e a necessidade de melhorar os índices, como resposta à qualidade do ensino, demonstram a capacidade que as tecnologias da reforma, a performatividade e o gerencialismo possuem para remodelar a visão de educação dos docentes e dos gestores, em função dos discursos das políticas de reforma. Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os docentes são transformados em produtores/fornecedores, empreendedores da educação e administradores, e ficam sujeitos a avaliações, a análises periódicas e a comparações de desempenho (BALL, 2005).

Nessa mesma direção de pensamento, mas a partir do conceito de novo gerencialismo, Del Pino, Vieira e Hypólito (2009, p.119), descrevem que:

O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, o problema de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Subliminarmente (ou nem tanto), os docentes sofrem uma crítica que lhes acusa de acomodação e de não atender aos apelos e ao “esforço” do governo, que busca uma educação de qualidade.

Os profissionais da educação assumem os discursos das políticas oficiais, e acabam associando as novas exigências a uma maneira de melhorar a qualidade de seu trabalho e, por consequência, a qualidade do ensino na escola. O depoimento de alguns professores e gestores vincula a qualidade da educação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, de modo que atingir as metas propostas significaria uma melhoria na qualidade da

educação.

O professor Ocimar Munhoz Alavarse (2011)⁴ alega que o grande problema está em associar qualidade de ensino a desempenho, e entender desempenho como algo que provém exclusivamente do trabalho do professor, visto que, não há meios estatísticos para determinar o quanto cada professor contribui na aprendizagem de cada aluno⁵. Assim, para Alavarse (2011) qualidade é mais do que desempenho, uma vez que este decorre de um conjunto de fatores, dentre os quais se insere o trabalho docente, assim o desempenho nas avaliações constitui um indicador importante do trabalho desenvolvido na escola, o problema está no tipo de avaliação que se realiza e na forma como são utilizados os seus resultados.

Considerações Finais

A partir dos achados desta pesquisa podemos demonstrar o importante papel que os sistemas de avaliações estão desempenhando na gestão da SMED, seja através da Prova Brasil seja por meio do IDEB, que tem sido o eixo norteador das atuais políticas na educação do município investigado.

Quanto aos efeitos das políticas de gestão implementadas pela SMED sobre o trabalho docente, a análise dos dados nos mostrou o quanto tais políticas educativas, balizadas pelos índices e indicadores, com ênfase nos resultados, na produtividade e na responsabilização, têm influenciado as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Constrói-se uma forma de pensar, em que os docentes se sentem responsabilizados pelos resultados e pela qualidade do ensino, os sentimentos de culpabilização, individualização, competitividade e produtividade, verdadeiros terrores da performatividade, são recorrentes entre os docentes.

Uma política orientada estritamente pelos índices e indicadores de qualidade, que regula o trabalho docente a partir do desempenho dos alunos, parece-nos estar longe de uma política realmente preocupada com a qualidade da Educação. Ao contrário, deixa evidente que as repercussões e os resultados do trabalho docente em outros aspectos, tais como na redução da evasão escolar, na elevação do índice de autoestima dos alunos, na redução das taxas de gravidez na adolescência, na redução do índice de violência entre os alunos, no aumento do índice de qualidade de vida, não são importantes e são secundarizados. Demonstra que tudo aquilo que não pode ser mensurado não tem valor.

Mesmo que o plano de ações da SMED tenha como objetivo promover um “salto para o futuro” da educação no município, os resultados deste estudo nos permitem concluir que uma política educacional baseada em sistemas de avaliação de larga escala, associada a políticas de bonificação, dificilmente poderá alcançar uma educação de qualidade. Visto que tal política acaba por produzir nos contextos escolares uma obsessão pelos resultados, tende a incitar a competitividade entre as escolas, a individualidade, os sentimentos de culpabilização e, com a intensa pressão gerada pelas demandas de responsabilização, muitos educadores e diretores tendem a aumentar os resultados das escolas de maneira que nada tem a ver com a aprendizagem, e sim com formas de burlar o sistema, como tentamos

demonstrar.

Muitos professores, quando próximos da data da avaliação, concentram as atividades na preparação dos alunos para os exames, usam os simulados, selecionam previamente os estudantes, etc. Com isso os alunos muitas vezes se tornam hábeis na resolução das questões da prova, mas são incapazes de ler e interpretar um texto. Os alunos, nesse caminho, acabam sendo treinados e não educados.

Não estamos negando a relevância dos sistemas de avaliação, os resultados importam como indicadores, mas não podem definir o que vem a ser uma boa educação. As avaliações podem muito satisfatoriamente ser amostrais, não necessitam ser censitárias. As avaliações externas não deveriam orientar as políticas educacionais e as tomadas de decisões, com essa ênfase simplista e reducionista nos resultados das avaliações, o que pode distorcer e degradar o significado e as práticas da educação. A suposta política baseada em evidências nada mais é do que uma política baseada em certas evidências e não em outras, o que mostra que as políticas antes de mais nada são decisões políticas.

A educação de qualidade não pode ser alcançada por uma estratégia de testar alunos, de responsabilização dos professores, de meritocracia e, sobretudo, pela transferência de responsabilidades por parte do Estado para as instituições escolares. O estado precisa ser educado e o avaliador precisa ser avaliado.

Notas

- ¹. A pesquisa que originou este artigo contou com o apoio do CNPq e da CAPES.
- ². O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e médias de desempenho das escolas na Prova Brasil (exame nacional padronizado, aplicado ao 5º e 9º anos, das escolas da rede de ensino público). O Brasil tem como objetivo até 2021 alcançar, o patamar educacional que possuem os países da OCDE, o que significa evoluir da média nacional de 4.6 para as séries finais do Ensino Fundamental e 4.0 para as séries finais do Ensino Fundamental, registradas em 2009, para um IDEB igual a 6.0, média dos países da OCDE.
- ³. Embora a influência do docente no desempenho dos testes seja muito menos do que é propagado, ficando em torno de 10 a 14%, conforme nos indica Linda Darling-Hammond, apoiando-se em dados da Associação Americana de Estatística (ASA). Para mais detalhes sobre o assunto ver Darling-Hammond (2015, p.113).
- ⁴. Entrevista concedida ao Observatório da Educação [Ação Educativa, São Paulo] em julho de 2011. Acesso dia 23 de maio de 2012
- ⁵. Ver referência da nota 2. Embora concordemos com a ideia de que é difícil estabelecer este quantitativo, há estudos nesse sentido. De todo modo, todos os estudos indicam que há pouca influência docente no desempenho dos estudantes nos exames.

Referências

- APPLE, M. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: 2003.
- ALAVARSE, O. M. Política de premiação por bônus – entrevista concedida ao Observatório da Educação. Depoimento. [10 de Dezembro de 2008]. São Paulo: Ação Educativa. Disponível em http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&i

- d=602:pesquisador-avalia-politica-de-premiacao-por-bonus&catid=56:entrevistas&Itemid=2 Acesso em: 23.05.2012.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.
- BALL, S.J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n.2, 2010, p. 37-55.
- BARRETO, R. e LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? **Educational Researcher**, Vol. 44, No. 2, pp. 132–137, 2015.
- DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, p. 113-133, 2009.
- GARCIA, M; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.*
- _____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- _____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MONS, N. L'évaluation des politiques éducatives. apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. **Revue internationale de politique comparée**, 2007/3 vol. 14, p. 409-423.
- MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. **Revue française de pédagogie**, v.169, p. 99-140, octobre-novembre-décembre, 2009.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- _____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.
- _____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007
- VIEIRA, J. S. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.
- _____. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.
- VIDAL, E. M. e VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

Correspondência

Andressa Aita Ivo: Bolsista de Pós-Doutorado - DOCFIX na Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação e Doutora em Educação pela UFPel.

E-mail: dessaaita@gmail.com

Álvaro Moreira Hypolito: Professor da Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação pela UFMG, Ph.D. em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison, Pesquisador 1D do CNPq, com estudos sobre Trabalho Docente, Currículo e Gestão.

E-mail: hypolito@ufpel.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
