



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**POLÍTICAS EDUCATIVAS, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: o caso
de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**

Fernanda Amaral de Souza

Pelotas, 2011

Fernanda Amaral de Souza

POLÍTICAS EDUCATIVAS, AVALIAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE: o caso de um programa de intervenção pedagógica
no Rio Grande do Sul.

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pelotas.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2011

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Profª. Dra. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Profª. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite (UFPeI)

Profª. Dra. Maria de Fátima Cóssio (UFPeI)

RESUMO

Souza, Fernanda Amaral de. **Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul.** 2011. 175f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente estudo analisa como o Programa de Intervenção Pedagógica de Alfabetização Alfa e Beto, de iniciativa privada, instituiu-se em duas Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul, Gestão 2007-2010; e como os docentes percebem seu trabalho neste programa de intervenção, visando entender que efeitos podem ter sobre a autonomia e o controle do trabalho docente. O Programa foi contratado com a justificativa de o governo melhorar a qualidade da Educação Pública. Melhorias estas que se referem à obrigatoriedade do Ensino Fundamental ser de nove anos, da alfabetização ter início com crianças de seis anos e ter de ser concluído em dois anos, conforme as leis federal 11.114/05 e 11.274/06. A dissertação apresenta um breve panorama das políticas educacionais e da Reforma do Estado, ambas criadas no governo Fernando Henrique Cardoso como solução para a crise do Estado. A intenção dessas políticas era incentivar a descentralização da educação para que a sociedade civil executasse as políticas educacionais, cabendo ao Estado o controle, a coordenação e o financiamento dessas políticas. Com a transferência das políticas públicas para setores da sociedade, cria-se na gestão pública a lógica de quase-mercado. A avaliação em larga escala torna-se o grande marco nas políticas educacionais estabelecendo critérios de eficiência e eficácia na busca por uma melhor performance nos padrões de gestão gerencialista. Como consequência, as práticas da sala de aula foram afetadas, bem como a identidade do professor, apoiando-se e ramificando-se pela introdução de formas de treinamento não intelectualizado na preparação docente, baseadas na competência, foram introduzidas. A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa, tendo como dados documentos e entrevistas semi-estruturadas com professores, supervisores e diretores de escolas que desenvolvem o Programa de Alfabetização Alfa e Beto. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, a partir das abordagens teóricas de Bernstein e Ball. Esta técnica permite compreender as políticas não somente como políticas macro, estruturadas, escritas em textos legais e como políticas de estado a serem desenvolvidas, mas também como políticas em ação, que se recontextualizam e são construídas e reconstruídas em diferentes contextos, pelos sujeitos e atores envolvidos nas práticas escolares. A pesquisa demonstra como os professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados quando submetidos à aplicação de programas sem um conhecimento suficiente para trabalhar com os alunos; a maneira como os livros didáticos controlam e tiram a autonomia dos professores; e também mostra a maneira como os programas foram adotados nas escolas públicas, responsabilizando os professores pelo sucesso ou não da alfabetização.

Palavras-chave: Parceria Público-privada. Autonomia. Controle. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The research analyses how the Alfa and Beto Reading and Writing Pedagogical Intervention Program (Programa de Intervenção Pedagógica de Alfabetização Alfa e Beto), a private funded initiative, was institutionalized in two public schools in the state of Rio Grande do Sul (RS, Brazil), in the 2007-2010 administration; and how teachers perceive their work in order to understand what effects it may have over autonomy and control. The Program was established with the justification for the government to improve the quality of Public Education. That is due to Elementary and Middle School – nine years of schooling, having teachers to teach six-year-old children to read and write within two years, according to Federal Laws 11.114/05 and 11.274/06. The dissertation presents a brief panorama of the educational policies and State reform, created during Fernando Henrique Cardoso's administration as a possible solution for the critical situation of the State. What was intended was the decentralization of education in order to have civil society responsible for educational policies (devolution), accruing to State the control, coordination and financing of policies. Giving education a "people's responsibility" nuance, a quasi-market administration logic is created. A large-scale evaluation process becomes the landmark of educational policies, establishing, thus, efficiency and efficacy criteria for an improvement in management conduct standards. These, in turn, affected classroom practice as well as teachers' identity. The introduction of non-reflexive training techniques based on competence should also be accounted for in the process of teacher training. The research adopts a qualitative approach assumption which involves the analysis of official documents and semi-structured interviews with teachers, supervisors and principals of the schools that participate in the Alfa and Beto Reading and Writing Program. The collected data was analyzed using Bernstein and Ball as theoretical framework and using content analysis theoretical criteria that allows comprehending policies not just as macro and structured policies written in legal deeds as state policies to be applied, but also as action policies, which are re-contextualized and constructed, according to different contexts, by the subjects and actors involved in school practices. The findings demonstrate how teachers feel insecure, robotized, anxious, and controlled when submitted to programs lacking clarity on how to deal with teaching students, on how books exert control and deprive teachers of their autonomy. It also indicates the authoritarian way through which state public schools had to adopt Alfa & Beto programs and how teachers were accounted for the success or failure of the reading and writing process.

Keywords: Public-private partnership; Autonomy; Control; Teachers' work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escala Saeb	64
------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices Ideb (RS) - Resultados e Metas	64
Tabela 2 - Dados da participação por Redes 2007-2008	66
Tabela 3 - Índices OCDE e Brasil	67
Tabela 4 - Metas Todos pela Educação 2022 - Prova Brasil x Resultados SAERS Estadual	68
Tabela 5 - Padrões de Desempenho, Língua Portuguesa, Competência Leitora.....	68
Tabela 6 - Padrões de Desempenho, Competência Matemática	68
Tabela 7 - Índices atingidos SAERS	69
Tabela 8 - Abrangência do Projeto de Alfabetização anos 2007/2008	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB Escola Alfa (4ª série/5º ano)	23
Quadro 2 - IDEB Escola Alfa (8ª série/9º ano)	24
Quadro 3 - IDEB Escola Beto (4ª série/ 5º ano)	26
Quadro 4 - IDEB Escola Beto (8ª série/9º ano)	26
Quadro 5 - Relação dos materiais do Programa Alfa e Beto	85
Quadro 6 - Acompanhamento do Programa	86
Quadro 7 - Relação dos materiais do Programa ABCD (2º ano)	87
Quadro 8 – Instruções de leitura.....	159

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento da pesquisa	176
---	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevista com professores de escolas	178
ANEXO B – Roteiro de entrevista com coordenadores do Alfa e Beto	180
ANEXO C – Roteiro de entrevista com diretores das escolas	181

LISTA DE SIGLAS

ACPM – Federação das Associações dos Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul.

AESUFOPE/RS – Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino.

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

CF – Constituição Federal

Copesul – Companhia Petroquímica do Sul

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENNCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEEMPA – Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

IAB – Instituto Alfa e Beto

IAS – Instituto Ayrton Senna

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não-Governamentais

OSs – Organizações Sociais

Oscips – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação em Leitura, Matemática e Ciências.

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProUni – Programa Universidade para Todos

PPP – Parcerias Público-Privadas

REFAP S/A – Refinaria Alberto Pasqualini

RS – Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEC – Secretaria de Educação

SINEPE/RS – Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Rio Grande do Sul

UNDIME/RS – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul.

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

Introdução	15
Procedimentos metodológicos	16
Perfil dos professores pesquisados e suas escolas	20
I. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	31
1.1 Redefinição do Papel do Estado	31
1.2 Avaliações Educacionais	40
1.2.1 Contexto das políticas de avaliação	49
1.3 Os processos de avaliação externa do RS.....	62
1.3.1 Saers	65
1.3.2 Projeto para Alfabetização de crianças de seis e sete anos de idade.....	69
II. OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NA GESTÃO 2007-2010	74
2.1 O Programa de Intervenção Pedagógica ALFA e BETO	79
III. O TRABALHO DOCENTE	89
3.1 Autonomia e controle.....	95
3.2 Questões de gênero	101
3.3 Performatividade	107
3.4 Governamentalidade e Gerencialismo	109
IV. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE ...	113
4.1 Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica nas escola.....	113
4.2 Controle e Autonomia.....	119
4.3 Programa de Intervenção Pedagógica e Avaliação Externa.....	135
4.4 As professoras e a percepção de si	141
4.5 Supervisão e apoio dos Programas de Intervenção Pedagógica	147

4.6 Condições de trabalho e Intensificação	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE	175
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa refere-se à parceria público-privada na educação estabelecida entre o Instituto Alfa e Beto e o governo do Estado do Rio Grande do Sul na gestão 2007-2010.

Optei por investigar o Programa de Intervenção Pedagógica (Alfa e Beto) com foco na alfabetização, o qual na época começava a desenvolver-se na minha escola, preocupando-me em analisar o trabalho docente neste contexto, como os professores se percebem no processo de aprendizagem de crianças com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, em escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul, visto que os docentes tem sido responsabilizados pelo fracasso de seus alunos, identificado nas avaliações externas.

Este programa de alfabetização e outros foram adotados visando à construção da matriz de competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar a alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, aos seis (6) ou sete (7) anos de idade (SEC, 2008).

Como professora de escola pública do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisadora constituí meu tema de investigação em torno dessa nova forma de gestão nas políticas públicas de educação adotadas na Gestão 2007- 2010 no Rio Grande do Sul.

O programa Alfa e Beto, de Minas Gerais, foi introduzido como parte de um programa maior chamado Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, identificado com o programa nacional Compromisso Todos Pela Educação, criado em 2006, com a participação de vários setores da educação, da iniciativa privada, das comunicações e dos gestores públicos da educação. Diz ter como objetivo a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à educação básica pública de qualidade.

Articula-se também com as metas para a educação da Agenda 2020 – O Rio

Grande Que Queremos, criado em 2006, com o objetivo de estabelecer a curto e longo prazo um programa que contribua para o crescimento econômico, para o atendimento das demandas sociais fundamentais e contribua para a superação da crise fiscal do Estado.

Este programa visa, segundo o próprio Estado, melhorar a qualidade da educação básica e da educação profissional, através de um sistema estadual de avaliação educacional do Rio Grande do Sul, por meio da avaliação externa do rendimento escolar; valorização do magistério público estadual, por meio da formação continuada dos professores e do aperfeiçoamento dos processos de seleção e progressão funcional e da legislação relativa à gestão educacional; melhoria das condições físicas das escolas públicas estaduais; implantação de laboratórios de informática como recurso pedagógico nas escolas; criação de Centros de Referência de Educação Profissional.” (SEC, 2009)

Procedimentos metodológicos

A partir do exposto acima, na tentativa de compreender como se desenvolve o trabalho docente, no contexto de uma política de Estado gerencialista conservadora hegemônica, reguladora, avaliativa, busco elaborar o problema de pesquisa que consiste na seguinte indagação: Como o programa de intervenção pedagógica (Alfa e Beto), de cunho privado, institui-se na escola pública estadual e que efeitos podem ter sobre a autonomia e o controle do trabalho docente?

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais da região sul do estado, uma localizada no município de Pelotas, denominada ALFA, e outra no município de Santa Vitória do Palmar, denominada BETO. Essas instituições adotaram o mesmo projeto de alfabetização, porém subordinadas a diferentes Coordenadorias de Educação.

A partir deste problema de pesquisa vejo a necessidade de estabelecer o objetivo geral e alguns objetivos específicos para pontuar questões que merecem ser melhor compreendidas.

O objetivo geral é analisar a introdução do Programa Alfa e Beto, em duas Escolas Públicas Estaduais, para compreender como os docentes percebem seu

trabalho neste programa de intervenção e quais os efeitos sobre a autonomia e o controle do trabalho docente.

Como objetivos específicos procuro:

- Analisar o controle sobre o trabalho docente e a autonomia das professoras integrantes do programa de intervenção pedagógica Alfa e Beto;
- relacionar o programa de intervenção pedagógica com as práticas de avaliações externas;
- analisar como as professoras percebem a sua própria condição como docente frente a essas políticas educacionais de avaliações externas e de parceria público-privada;
- investigar como ocorre o processo de supervisão e/ ou apoio da gestão escolar para com as professoras que participam dos programas de intervenção pedagógica.
- verificar as condições de trabalho das professoras que participam do programa de intervenção pedagógica.
- analisar como os discursos desses programas seduziram as direções de escola e/ou as professoras à participação no projeto de Intervenção Pedagógica.

Pretendo analisar como as professoras que trabalham com as crianças no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) foram seduzidas a adotar essa forma de trabalho, quais discursos oficiais chegaram até elas, como chegaram, e como elas percebem seu trabalho em relação à autonomia pedagógica, ao controle externo e às suas relações de trabalho, assim como, qual o sentido que atribuem a essas experiências em termos de contribuição para o trabalho docente.

A investigação utiliza uma abordagem que busca compreender as políticas não somente como políticas macro, estruturadas e escritas em textos legais e como políticas de estado a serem desenvolvidas, mas também como políticas em ação, que se recontextualizam e são construídas e reconstruídas em diferentes contextos, pelos sujeitos e atores envolvidos nas práticas escolares (Bernstein, 1996; Ball, 1994).

Para tanto, os procedimentos metodológicos incluíram duas estratégias: a) a análise de documentos oficiais e materiais do Alfa e Beto; e b) estudos em duas escolas para investigar a implantação dessas políticas em diferentes contextos, o que

possibilitou uma apreensão de diferentes visões de atores em situação de contestação, por meio de entrevistas com professoras e gestores.

A coleta de dados para a pesquisa documental foi feita a partir de sites oficiais e materiais obtidos nas escolas. A pesquisa de dados empíricos foi desenvolvida por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados com as professoras, com diretor e supervisor da escola Alfa, com diretor da escola Beto e coordenador do programa Alfa e Beto nas 5ª e 18ª Coordenadorias de Educação, e, por fim, como já mencionado, pela análise dos textos e documentos oficiais.

Optei por fazer entrevista com a Supervisora da Escola Alfa porque na época que foi implantado o Programa Alfa e Beto ela era a diretora da escola e poderia contribuir muito para minha compreensão de como se deu o processo na escola.

Realizei entrevistas semiestruturadas visto que permite uma interação maior entre o entrevistador e o entrevistado, atribuindo relevância tanto ao pesquisador, como ao sujeito entrevistado no desenvolvimento da entrevista; nada é estático e pré-determinado, existe um planejamento, permitindo-nos um entrelaçamento de ideias e ações. De acordo com Augusto N. S. Trivínos:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINÓS, 2006, p. 146).

A entrevista semiestruturada (Anexos) permite um protagonismo por parte do entrevistado na interação com o entrevistador, fazendo com que as informações sejam de grande valor para o objeto da pesquisa.

A análise dos dados tanto da pesquisa documental quanto dos dados qualitativos das entrevistas foi feita utilizando a análise de conteúdo, que é um procedimento de pesquisa que se situa no delineamento mais amplo da teoria da comunicação e seu ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido. Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens está necessariamente

articulada às condições contextuais de seus produtores. (FRANCO, 2008)

Para tanto, algumas categorias temáticas foram eleitas a fim de descrever, interpretar e compreender o objeto. As categorias são: i) Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica nas escolas; ii) Controle e Autonomia; iii) Relação Programa de Intervenção Pedagógica e Avaliação Externa; iv) Percepção de Si (professoras); v) Supervisão/apoio dos Programas de Intervenção Pedagógica; e vi) Condições de Trabalho.

Estas categorias foram eleitas a partir do roteiro das entrevistas, das respostas apresentadas e das observações, a fim de organizar a análise para se entender como ocorreu essa parceria entre uma instituição de direito privado (IAB) e o Estado, como parte da materialização da redefinição do papel do Estado na educação e, ainda, como se percebe a trabalhadora docente nesse contexto.

Nas entrevistas, procurei explorar aspectos da biografia das professoras para saber das influências que tiveram para chegar às escolas, projeto de vida pessoal e outros aspectos de suas histórias, os quais com certeza tornaram-se partes de seus saberes docentes.

Utilizei um diário de campo por considerar um ótimo instrumento para registrar observações diversas nas escolas e durante as entrevistas, tais como expressões corporais ou silêncios que tanto podem dizer algo no momento de uma conversa, mas que não ficam gravados no aparelho de áudio.

Como critério de escolha das escolas achei por bem investigar duas escolas públicas estaduais que utilizam o mesmo programa de alfabetização (Alfa e Beto) de duas cidades da Região Sul do Estado e pertencentes a diferentes Coordenadorias de Educação. Como relatei anteriormente, quando pensei neste tema da pesquisa, na época minha escola começava a desenvolver o programa Alfa e Beto, o que instigou minha curiosidade em conhecê-lo, sendo a razão de ter optado por este programa.

As cidades são Pelotas, por ser a cidade que vivo e trabalho por um longo tempo, e Santa Vitória do Palmar, por ser a cidade onde nasci e mantenho até hoje laços fortes com familiares e amigos.

Em Pelotas, escolhi investigar uma escola próxima à minha casa, fato que facilitaria o meu deslocamento e contato com a professora e com a própria direção da escola. Nesta escola, que chamarei de Alfa, o programa de intervenção pedagógica está se desenvolvendo pelo segundo ano (teve início em 2009 e conforme o contrato

com o governo do estado o término foi em 31/12/2010), portanto, vou investigar a professora que trabalha com a mesma turma no primeiro e segundo ano de alfabetização.

Esta escolha facilitou os encontros necessários para o processo de investigação, já que a professora, em uma conversa prévia colocou-se totalmente a minha disposição no sentido de ajudar no andamento da pesquisa. Gostaria de deixar claro que essa é a primeira turma na escola a trabalhar com esse projeto. Chamarei a professora desta escola de Rosa.

Em Santa Vitória do Palmar tive acesso facilitado por uma rede de amizades que me ajudou na escolha da escola. Por intermédio da orientadora educacional de uma das escolas que está implantando o programa foi-me facilitado o contato e a apresentação com a professora e a vice-diretora da escola, as quais foram muito receptíveis à minha presença e ao estudo. Essa escola na pesquisa chamar-se-á de Beto.

Como na escola Alfa, na escola Beto a turma da professora, que chamarei de Margarida, também é a primeira turma da escola a trabalhar com este projeto de intervenção e encontra-se no segundo ano de alfabetização em 2010.

Nas duas escolas em que realizei o estudo, há uma nova turma de primeiro ano (ano de 2010) que está desenvolvendo o programa Alfa e Beto. Optei por entrevistar as professoras que estão no segundo ano (2010) de atuação porque entendo que suas informações seriam muito ricas e relevantes para o estudo e para a avaliação do primeiro e segundo ano do programa, na fase de completar a alfabetização.

Quanto aos gestores, optei por entrevistar os diretores das escolas, sendo que na escola Alfa também foi entrevistada a supervisora e as coordenadoras das CRE, responsáveis pelo programa nas escolas Alfa e Beto.

O perfil das professoras pesquisadas e suas escolas

Nesta seção apresentarei o perfil das professoras da Educação Básica (alfabetização) que participaram da pesquisa.

Tentarei a partir dos achados nas entrevistas semiestruturadas, explorar um pouco da vida dessas professoras que adotaram o Programa de Intervenção

Pedagógica de Alfabetização Alfa e Beto, assim como seus locais de trabalho que são as escolas, aproximando-me dos objetivos específicos da pesquisa.

Penso que para se fazer uma análise do que ocorre com as professoras no exercício da docência é importante uma apropriação de suas trajetórias de vida, de suas histórias de vida, mesmo que de forma bem sucinta.

Os dados organizados a partir dos relatos possibilitam uma aproximação sobre quem são as professoras da Educação Básica (alfabetização) da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Para traçar esse perfil, foram consideradas as seguintes dimensões: características relacionadas à gênero, estado civil, faixa etária e família; características relacionadas à escolaridade e ao tempo de exercício na profissão; características relacionadas à situação profissional, como carga horária semanal de trabalho, o número de escolas em que realiza a docência e também as formas de deslocamentos para o trabalho.

Professora ROSA

A professora Rosa desenvolve seu trabalho docente na escola Alfa. Chamarei a diretora e supervisora dessa escola como Diretora Alfa e Supervisora Alfa e a coordenadora do Programa Alfa e Beto na escola como Coordenadora Alfa.

Esta professora, como muitas outras do Magistério, desenvolve sua atividade profissional em três escolas, com um total de 60 (sessenta) horas de carga horária semanal no magistério. Realiza seu trabalho em três diferentes turnos, um em cada escola, exercendo diversas funções. No turno da manhã trabalha em uma escola municipal no laboratório de informática e conselho escolar, na escola Alfa trabalha à tarde com turma de alfabetização e a noite em outra escola municipal com sala de informática e audiovisual.

Ela está agora com 49 anos de idade, e com vinte e três anos de serviço, solteira, tem um filho que cursa uma Universidade em outra cidade.

Para ir ao trabalho caminha cerca de 14 quadras, pois não existe transporte coletivo facilitado para ir à escola Alfa. Para ir às demais utiliza o ônibus como meio de transporte.

Além do trabalho no magistério acumula as funções de dona de casa.

Sempre trabalhou com séries iniciais, com bastante experiência nas 2^{as} séries, trabalhou dois anos com a 1^a série (classe especial) e agora com o 1^o e 2^o ano na Alfabetização, no sistema dos 9 (nove) anos.

Quando Rosa chegou à escola o programa já estava contratado e ela assumiu o trabalho porque a professora que fez a escolha do método e iria assumir a turma afastou-se por estar grávida. Como o período de capacitação para as professoras já havia acontecido, Rosa recebeu breves informações, o que gerou grandes angústias e inseguranças para a professora.

No ano de 2009 (1^o ano) a turma da professora Rosa era composta de 19 alunos e, em 2010, a turma passou a ter 28 alunos.

Quando na entrevista perguntei o que a levou a ser professora, Rosa contou-me que nunca imaginou ser professora, que gostava das artes, cantar, jogar. Disse que cursou o Magistério, mas demorou um ano para realizar seu estágio, pois na época sentia-se insegura em relação a sua escolha.

É formada em Pedagogia com Especialização em História da Educação.

Fez concurso e entrou para a carreira do Magistério Municipal. Relatou que nos primeiros anos não foi fácil, mas com o passar do tempo foi gostando, aprimorando seus conhecimentos, buscando recursos e novas experiências para enfrentar os desafios.

Trabalhou em muitas escolas, com todos os tipos de classes, considera que foi uma experiência válida, que só reforçou e fez com que ela se preocupasse cada vez mais com as condições de trabalho dos professores e dos alunos em aprendizagem.

A escola da professora ROSA

A escola, que chamarei de ALFA, é uma escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio que funciona nos três turnos. Está vinculada à 5ª Coordenadoria de Educação. Nela trabalham 49 professores, incluindo diretor e supervisoras, e nove funcionários. Estudam aproximadamente, nos três turnos, 532 alunos. A cidade está situada possui aproximadamente 300.000 habitantes.

É uma escola equipada com Biblioteca, Laboratório de Informática e Ciências, sala para Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Sala dos Professores, Refeitório, Auditório, Cantina, sala da limpeza, Sala dos materiais de Educação Física, quadra de esportes (precária), praça (precária), que muitas vezes ao ano se mantém fechados por falta de recursos humanos para realizar o atendimento à comunidade escolar.

Está localizada em uma zona de classe média-alta, porém a maioria dos alunos vêm de bairros mais afastados, muitos caminham longas distâncias para chegarem à escola. Alguns, por opção, e outros, por não obterem vaga em escolas próximas das suas residências. Muitas vezes essa é uma das justificativas dos pais para o não comparecimento à escola. Existem também dificuldades de acesso, pois somente uma linha de ônibus passa na frente da escola em pouquíssimos horários do dia.

Como a escola não tem pré-escola, a maioria dos alunos que ingressam no primeiro ano não a cursaram. Essa é uma dificuldade, relatada pelas professoras, para os alunos acompanharem esse Programa de Alfabetização. Faltaram, segundo elas, muitos pré-requisitos para as crianças.

Quadro 1 – IDEB Escola Alfa (4ª série/ 5º ano).

4ª série/ 5º ano	Ideb observado			Metas projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2015	2021
Escola ALFA	4.5	4.0	—	5.2	5.8	6.5

Fonte: MEC¹

¹Disponível em: < <http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4162>>. Acessado em 27 fev. 2011.

Quadro 2 – IDEB Escola Alfa (8ª série/ 9º ano).

8ª série/ 9º ano	Ideb observado			Metas projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2015	2021
Escola ALFA	2.4	2.6	2.7	3.3	4.4	5.2

Fonte: MEC²

O Ideb de 2009 mostra o Rio Grande do Sul em quarto lugar, com nota de 4,1 (5ª a 8ª séries), empatado com Acre, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, sendo o Ideb das escolas estaduais de Pelotas 3.1³.

Professora Margarida

A professora Margarida desenvolve seu trabalho docente na Escola Beto. Chamarei o diretor e a coordenadora do Programa Alfa e Beto na escola de, respectivamente, Diretor Beto e Coordenadora Beto.

A professora, com 51 anos de idade, trabalha no Magistério há 30 anos, com bastante experiência em alfabetização (30 anos) e diferentemente da professora Rosa, a professora Margarida têm uma carga horária de 40 horas semanais trabalhadas na mesma escola, nos turnos da manhã e da tarde.

No turno da tarde, ela trabalha com a turma do Programa de Intervenção Pedagógica Alfa e Beto e, no turno da manhã, trabalha com a disciplina de História para classes de séries finais.

No ano de 2009 a professora tinha 21 alunos na turma de Alfabetização (1º ano) no início do ano e no ano de 2010 (2º ano) tinha uma turma com 23 alunos.

A professora tem 2 (dois) filhos. Mora com um companheiro e um filho. O companheiro, aposentado, encarrega-se das tarefas de casa, ajudando-a, o que diminui bastante a carga de trabalho doméstico da professora.

² Disponível em: < <http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4162>>. Acessado em 27 fev. 2011.

³ Informação disponível no jornal Zero Hora do dia 05 de julho de 2010.

Como vive em uma cidade com uma média de 30.000 habitantes, não é difícil o deslocamento para a escola, que é realizado a pé, pois se localiza a poucas quadras de sua casa.

Sobre sua trajetória profissional, a professora contou-me que sempre teve ótimos exemplos na família. Tinha três tias professoras, uma das quais ela disse adorar, essa tia era Alfabetizadora. Lembra que brincava de dar aulas, dizia desde pequena que seria professora.

Disse ser apaixonada pela sua primeira professora. Relatou que pedia giz pra suas professoras e usava a porta da cozinha de sua casa como quadro para escrever.

Quando terminou o 1º grau (como era chamado o Ensino Fundamental na época), foi direto fazer o Magistério. Depois de concluído, começou a trabalhar (na época com 20 anos).

Trabalhou por 15 anos até cursar uma faculdade. Um dos motivos dessa longa pausa nos estudos foi o nascimento de seus filhos, outro motivo foi que não existia faculdade na cidade na época. Quando seu filho fez 15 anos, ela entrou para um curso superior (extensão da Universidade Católica de Pelotas).

Eram os primeiros cursos na cidade (História e Matemática), fez opção por História. Depois de formada, fez uma Pós-graduação em História do Rio Grande do Sul.

Orgulha-se de ter trabalhado somente em três escolas em toda sua trajetória e pretende, quando se aposentar, dar um tempo para descansar e depois retornar a dar aulas.

A escola da professora Margarida

A Escola Beto é uma escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio que funciona nos três turnos (no turno noturno funciona somente turmas de EJA). Não possui pré-escola, que está principalmente sob a responsabilidade dos Municípios. A escola é vinculada à 18ª Coordenadoria de Educação.

A Escola possui 39 professores e nove funcionários. É uma escola equipada com Biblioteca, Laboratório de Informática e Ciências, sala de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Sala dos Professores, Refeitório, Sala da limpeza, quadra de esportes, pracinha.

Como na escola Alfa, na escola Beto os alunos também em sua maioria não fizeram a pré-escola, o que foi relatado como um problema enfrentado pela professora alfabetizadora.

As crianças que vão para o 1º ano na escola são oriundas de creches municipais onde não é desenvolvido um trabalho pedagógico, onde não são apreendidos os pré-requisitos pra alfabetização, segundo as professoras.

A escola não é localizada no centro da cidade e a comunidade em seu entorno é de classe média-baixa. Os alunos que pertencem a essa zona, que é chamada de zoneamento, não apresentam dificuldades de deslocamento.

Quadro 3- IDEB escola Beto (4ª série/ 5º ano).

4ª série/ 5º ano	Ideb observado			Metas projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2015	2021
Escola BETO	4.1	3.9	4.4	4.9	5.5	6.3

Fonte: MEC⁴

Quadro 4- IDEB escola Beto (8ª série/ 9º ano).

8ª série/ 9º ano	Ideb observado			Metas projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2015	2021
Escola BETO	2.6	3.1	3.1	3.1	4.0	4.8

Fonte: MEC⁵

⁴Disponível em: < <http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4162>>. Acessado em: 27 fev. 2011.

⁵Disponível em: < <http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4162>>. Acessado em 27 fev. 2011.

Considerando o Ideb, em nível de Brasil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública foram encontrados nos anos 2005 (3,9), 2007 (4,3) e 2009 (4,9). As escolas pesquisadas apresentam, conforme o indicado, índices próximos da média nacional.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo um, intitulado *O Estado e as políticas de educação*, inicia pelo estudo da redefinição do papel do Estado e suas políticas para a educação pública, que têm sido descentralizadas, favorecendo a iniciativa privada que tem ocupado essa fatia do mercado, oferecendo sua mercadoria como a salvação para a educação.

A parceria público-privada e as implicações para a gestão da escola pública ocorrem em um contexto particular do capitalismo que, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a relação público-privada. (PERONI; OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p.762).

Nesse contexto, tal relação ganha novos contornos, não apenas passando a execução das políticas para o setor privatista, mas também para o público não estatal, ou mesmo mudando a lógica de gestão do público, seguindo parâmetros do setor privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI, 2008b).

Durante a década de 1990, tivemos no Brasil um conjunto de medidas com impacto no campo da gestão da educação, protagonizadas pelo Governo Federal, cujas consequências começam a se evidenciar após uma década de vigência. Tais medidas articularam-se a propostas de mudança no padrão burocrático da gestão pública, pela introdução do que se denominou reforma da administração pública gerencial. (ADRIÃO; GARCIA, 2008)

Fernando Abrucio (1997 apud ADRIÃO; GARCIA, 2008, p.781) argumenta que:

As reformas na administração pública propostas a partir da segunda metade do século XX introduzem a descentralização na oferta de serviços como forma de aumentar sua eficiência e eficácia. A princípio implementadas por governos conservadores e de ideologia privatizante, tais reformas recorrem inicialmente ao modelo administrativo puramente gerencial, centrado na transposição das relações e

da lógica do mercado para a gestão pública, como alternativa necessária à modernização e ou à indução de melhorias no funcionamento do Estado. Todavia, o debate inglês em torno das conseqüências não desejáveis de tal modelo, segundo o autor, produziu transformações no modelo gerencial que redundaram em alternativas como *Consumerism* e *Public Service Orientation*.

As reformas educacionais têm sido regidas pelas orientações do Banco Mundial que de acordo com Santos (2004, p.1.147, 1.148)

Essas orientações têm regido as reformas educacionais realizadas no Brasil e na América Latina e apontam para a incorporação e a legitimação da cultura do desempenho na organização teórico-prática do trabalho docente, fazendo com que os professores sejam levados a privilegiar somente transmissão/ensino de competências e habilidades pontuais e pragmáticas, visto que seu desempenho passa a ser medido pelos resultados que os alunos alcançam em provas e outras avaliações, diminuindo a preocupação com a formação humana integral de seus alunos.

No modelo gerencial, a sociedade civil é representada pelo setor público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Esses organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não lucrativos e fazerem parte da sociedade civil.

Nesse contexto, não se pode esquecer que os municípios brasileiros passaram a assumir, progressivamente, a oferta do ensino fundamental, tendo em vista o cumprimento das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Muitos deles buscaram, por meio de parcerias, alternativas no terceiro setor, para execução de políticas educacionais, no sentido de atender as suas demandas, superar os problemas educacionais e, principalmente, modernizar a gestão escolar (PERONI; OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Abordarei também neste capítulo as avaliações externas e seus contextos, com destaque aos processos de avaliação externa do Rio Grande do Sul, materializados nos projetos SAERS e Projeto para alfabetização de crianças de seis e sete anos

No capítulo dois, intitulado *Os programas de Intervenção Pedagógica do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na Gestão 2007-2010*, abordo a contratação de três programas de intervenção pedagógica com diferentes metodologias, de iniciativa privada, que foram contratados pelo estado com a justificativa de desenvolverem uma alfabetização de qualidade para as crianças das escolas públicas.

Pesquisa, em especial, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto, o qual reforça a política gerencialista do Governo Estadual do RS, a partir da qual os professores são meros executores de métodos pedagógicos ditos como eficientes, com uma provável intensificação do trabalho docente.

Segundo Fidalgo (2009), o movimento de converter a intensificação expressiva do trabalho em discurso de (pseudo)autonomia é baseado pela total responsabilização individual e isolada dos trabalhadores, em detrimento do coletivo, já que este está sendo expurgado do contexto de negociação do trabalho. Tais transformações estão ligadas às mudanças sociais que afetam a sociedade em geral e, particularmente, o setor educacional. O sentido mercantilista dessas transformações no setor educacional é crescente, valorizando aspectos tais como eficiência e eficácia. Pretende uma redução de custos na educação, a fim de gerar economia para os cofres públicos e se adequar ao ajuste das demandas do mercado.

No capítulo três intitulado *O trabalho docente* abordo questões como o controle e a autonomia docente no contexto das parcerias público-privadas, relacionadas com questões de gênero, performatividade, governamentalidade e gerencialismo.

O controle que hoje experimentamos socialmente vem sendo estabelecido por mecanismos que parecem “cada vez mais democráticos, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros de cidadãos (...) cada vez mais interiorizados nos próprios súditos” (HARDT e NEGRI, 2004, p.42). É estabelecida uma forma de governo cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio, e seus agentes – docentes e estudantes, como escolhedores e clientes de um serviço que pode (e deve) ser medido (avaliado) pelo desempenho individual dos alunos – por meio de testes padronizados – e dos educadores. Cria-se assim um governo da conduta da conduta, que é o que Foucault chamou de governamentalidade, isto é, uma atividade que busca conformar, orientar ou afetar o comportamento das pessoas.

O trabalho docente fica condicionado a um trabalho acrítico, em que professores e alunos perdem sua liberdade de criação, de inovação, de críticas. O trabalho pedagógico torna-se uma mera reprodução de conteúdos que serão cobrados em testes e avaliações externas, para depois as escolas serem expostas em forma de *ranking* das melhores notas, das melhores escolas, dos melhores alunos, como se a educação fosse uma mercadoria e seu sucesso dependesse somente do sucesso do trabalho docente. Docentes e estudantes devem focar seus objetivos para *atingir*

metas, usualmente estabelecidas por instituições como bancos e grupos econômicos.

As mudanças de papel dos agentes de gestão central nesta nova ambiência residem, tal como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) refere, nos “sistemas de monitorização” e na “produção de informação”. São estas vertentes da reforma que Lyotard chama de “os terrores da performatividade”. (BALL, 2002).

Essas mudanças, segundo Del Pino; Vieira e Hypolito (2009, p.125)

São mudanças na organização do processo de trabalho escolar, de natureza gerencialista, que não somente interferem nos corpos, mas, principalmente no emocional. Um dos resultados disso para a docência é que a intensificação se internaliza e se transforma em auto-intensificação.

Essas mudanças afetam a identidade docente e colocam em discussão as responsabilidades e sobrecargas de trabalho que o professor é obrigado a enfrentar. No capítulo cinco comento sobre os achados na pesquisa e as categorias analisadas e suas relações com a bibliografia que fundamentou o trabalho.

No capítulo quatro intitulado *Programas de Intervenção, Avaliação e Trabalho Docente* apresento os achados de minha pesquisa obtidos através das entrevistas semiestruturadas.

N

I. O ESTADO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Procuro neste capítulo fazer uma abordagem breve do contexto histórico relativo à crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social, na década de 1970, e como se constitui o novo papel do Estado após a reforma de 1990 e suas políticas educacionais nesse novo modelo de administração pública em que a lógica da eficiência está voltada para o setor privado e terceiro setor ou público não-estatal. É neste contexto que se criam as parcerias público-privadas, com a sociedade civil se responsabilizando por várias políticas sociais, dentre elas as da educação, tendo a avaliação dos serviços como um dos parâmetros para o desenvolvimento social e econômico do país.

1.1 Redefinição do Papel do Estado

Abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação. Assim, focar as políticas num plano mais geral significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados em todo o tecido social e que têm no estado o *locus* de sua condensação (POULANTZAS, 1980).

Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que o capital fosse lucrativo. As políticas direcionaram-se para investimentos públicos, com o Estado exercendo um papel regulador, direto ou indireto, sobre os direitos dos trabalhadores na produção e em acordos salariais. Características do que Harvey denomina Estado de Bem-Estar Social (PERONI, 2003).

Na mesma época, poderosos grupos influentes nos governos, na economia e

nos movimentos sociais “populistas e autoritários” conseguiram redefinir os termos do debate nas áreas da educação, da previdência social e outras áreas do bem comum, quando os propósitos da educação começam a mudar de direção, distanciando-se do tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social, reunindo minorias, como professores, mulheres, funcionários de governo que agiam para propor políticas sociais-democráticas para as escolas. (APPLE, 1995, p.67)

Forma-se uma nova aliança com um aumento de influência sobre as políticas sociais e de educação. Esse bloco de poder é formado pela Nova Direita e os intelectuais neoconservadores aumentando o mundo dos negócios e concentrando-se em aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina (APPLE, 1995).

Nessa lógica, insere-se a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos.

Os seus objetivos para a educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social. Entre eles estão a expansão do livre mercado, a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais, o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas, o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica e a popularização do que claramente se mostra como uma forma de pensamento social darwinista. (APPLE, 1995, P. 68)

O neoliberalismo defende a idéia de um suposto Estado fraco. Segundo Apple (1995) uma sociedade que deixa “a mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais, é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Porém, o neoliberalismo pressupõe um Estado forte em certas áreas, principalmente com a política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações.

Desde a década de 1970, as formas e funções assumidas pelo estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e pelos rumos traçados visando a sua superação, é neste contexto que se situou o processo de globalização do planeta, configurando outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível (AZEVEDO, 2004).

Com a crise econômica dos anos 70, o modelo de estado de bem estar social foi criticado devido a seus altos custos tornando-se necessário reestruturar o estado e a Nova Direita passou a implantar um novo pensamento econômico, no qual os gastos

públicos começavam a ser vistos como impedimentos para uma nova viabilidade competitiva de indivíduos, empresas e da própria nação (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Assim, o Estado assume uma nova forma de organização do setor público, com uma gestão aos moldes da iniciativa privada. Passa da posição de executor de serviços para a de gerenciador de políticas, exercendo assim novas formas de controle. A noção de mercado, conforme Clarke e Newman (1997), passa a ser incluída de diferentes formas como: privatização, contratação de serviços externos e taxaço de serviços.

De acordo com Harvey (1989), a crise no Terceiro Mundo começou a se aprofundar no período de 1965 a 1973, momento em que o rigor dos compromissos do Estado era fundamental para se garantir sua legitimidade, ao mesmo tempo em que a rigidez da produção exigia a expansão na base fiscal para gastos públicos, quando a política monetária intensificou a onda inflacionária, aprofundando a crise fiscal e de legitimação.

Foi nesse contexto que as corporações obrigaram-se a acirrar as competições através de novas formas de racionalidade da produção, reestruturação e intensificação do controle do trabalho, assim como de acelerações do tempo de giro do capital e de fusões, a partir do que o autor caracteriza como uma compressão do espaço/tempo, com um confronto cada vez mais intenso entre as novas necessidades de produção e a rigidez do fordismo (HARVEY, 1989).

Essas crises fazem com que o Estado acabe intervindo no mercado financeiro. O papel do Estado, segundo Harvey (1989), como credor ou operador de último recurso tornou-se muito mais crucial. Verificou-se que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, ressaltando o caráter classista do estado, pois ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas e para a distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital.

Como forma de superação de uma crise estrutural do capitalismo, a ofensiva neoliberal, que se caracteriza como estratégia para a saída dessa crise, utiliza-se de sua ideologia para construir sua hegemonia e a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo (PERONI, 2003).

Os anos 1980, no Brasil, foram marcados por um processo de abertura política após um longo período de ditadura, um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta por mais direitos. Havia, nesse momento, muitos

movimentos sociais vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, com a participação da comunidade na luta por uma sociedade mais justa e igualitária (PERONI, 2008, p.5).

No Brasil, a Nova República nasce nesse período (pós-ditadura) com outras forças da sociedade aliando-se na luta pela democracia, lutando contra um inimigo comum, que era a ditadura. Nesse período ocorre o processo constituinte em meio a essas correlações de força, ocorrendo algum avanço na Constituição de 1988. Como avanço, o ensino público passa a ser gratuito em estabelecimentos oficiais, não só para cidadãos de 7 a 14 anos, mas para todos que não tenham tido acesso na idade própria. (PERONI, 2003).

A elaboração da LDB ocorreu nesse período democrático bem agitado, porém, como foi um processo demorado, com eleições e mudanças de governos e parlamentares antes comprometidos com o processo democrático, ocorreram diversas modificações nos textos, onde grupos privados articularam-se mudando o texto e passando da lógica democrática para a lógica da produtividade.

As redefinições do papel do Estado (PERONI, 2003) impõem um duplo movimento: de um lado, com o processo de globalização, os estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças e, de outro, pela expansão cada vez mais acelerada da circulação de dinheiro sem uma marca de governo nacional, há uma necessidade de flexibilizar o controle do Estado sobre esse tipo de operação.

Giddens (2001) afirma que a social-democracia foi batizada de terceira via por ser uma suposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social democracia (entre nós poderia ser caracterizada como esquerda), referindo-se a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas décadas numa tentativa de transcender tanto o socialismo e a social democracia europeia tradicional quanto o neoliberalismo.

As teorias neoliberais e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI; OLIVEIRA e FERNANDES, 2009.p. 763).

No Brasil, a identificação do Estado como responsável pela crise econômica (Peroni; Oliveira e Fernandes, 2009) tem uma de suas melhores expressões no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Segundo Clark e Newman (1997), a descentralização do poder do estado ocorre através da privatização. De acordo com os autores existem três formas diferentes de privatização. A primeira é a venda de bens públicos para empresas privadas, a segunda é quando existe interpenetração entre o público e o privado, ou seja, uma parceria público-privada e a terceira seria mudar a responsabilidade do Estado para o setor informal (comunidade e organizações assumindo o papel de provedor dos serviços sociais). De acordo com Ball (2005a), outros autores preferem denominar privatização endógena – quando o setor público tenta imitar o setor privado na gestão, e exógena – quando o setor privado é contratado para prestar serviços públicos. Outros ainda vão diferenciar algumas dessas formas de privatização como relações de quase-mercado.

As políticas educacionais recentes no Brasil estiveram ou estão centradas, em boa medida, nesses mesmos princípios, especialmente em se tratando de políticas estaduais. Grosso modo, essas propostas incluem:

a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de *ranking*); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração política pedagógica pública, p.ex.). Isso tudo porque o sistema escolar público é acusado de ser absolutamente ineficiente. (HYPOLITO; VIEIRA e PIZZI, 2009, p.103).

É o que ocorre a partir da análise do objeto dessa dissertação, pois com relação à parceria entre o IAB (Instituto Alfa e Beto) e o governo do Estado do RS, o que se percebe é que o Estado continua a financiar a educação, entretanto, o IAB impõe a sua filosofia, distanciando-se dos valores da gestão democrática e prevalecendo a

orientação privada empresarial no sistema de ensino público.

Junto ao marco das reformas educacionais pós-década de 1990 soma-se a necessidade de co-responsabilizar as escolas por seus resultados, como contrapartida ao aumento de sua autonomia financeira e administrativa e à descentralização da gestão das políticas educacionais. Tal responsabilização tem, ao menos declaradamente, a preocupação de inibir as desigualdades educacionais que os sistemas descentralizados tendem a gerar (Adrião; Garcia, 2008).

A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Não alheio a isso, o governo Fernando Henrique Cardoso deu continuidade a reformas educacionais, muitas das quais coincidentes com propostas do Banco Mundial (BIRD). Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Os créditos concedidos à educação são partes de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998).

Desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Com essa visão o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres. (CORRAGIO 1996).

No Brasil, segundo Oliveira (2009, p 741), o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, “pela sua natureza”, gerassem lucro, muito pela tradição confessional da escola particular. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento.

No entender de Fonseca (1998) a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva.

Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), no Brasil, o Estado passa a transferir para o setor público não estatal a execução de serviços sociais e científicos, mantendo o seu papel social-democrata de principal provedor de fundos para essas atividades. A gestão democrática da educação passa a ser subsumida por outra lógica de gestão, aquilo que Hatcher chama de privatização endógena (BALL, 2005a), que tem como imperativo administrar por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes da divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total.

Assim, no “campo educacional intensifica-se uma tendência de retomada do capital humano e de proposições gerenciais como norte para as questões escolares, sobretudo nos processos de regulação e gestão dos diferentes níveis de ensino” (DOURADO, 2004, p. 67 *apud* PERONI; OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo o espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política da subjetividade humana, consumidor, *novo homem*, de acordo com os princípios hegemônicos.

Esse *novo homem*, consumidor, *homo economicus*, nessa visão de mundo, deve sentir-se responsável individualmente pela amenização de parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; deve estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; deve exigir do Estado um senso estrito de transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. (FALLEIROS, 2005).

O projeto educacional hegemônico descentralizou a gestão de sistemas e de unidades escolares, centralizou diretrizes curriculares, elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica (PERONI; OLIVEIRA;

FERNANDES, 2009). Nessa conjuntura, foram importantes os rearranjos entre as unidades da federação – estados e municípios – e a União, que construíram processos de revisão entre as competências e as responsabilidades para os sistemas de ensino que culminaram em um amplo espectro de municipalização da educação básica, “motivados pela preocupação de atribuir relativa autonomia aos municípios e até mesmo às escolas para que possam captar mais recursos na fonte”.

Assim, cria-se o que Adrião e outros (2009) chamam de sistemas de ensino com parcerias da iniciativa privada e sistema público, como se observa:

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. Cabe salientar que a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade. O conjunto desses aspectos mencionados materializa-se de maneira frequentemente combinada.
(ADRIÃO et al, 2009, p.807)

O financiamento público da educação no Brasil foi voltado primordialmente para o ensino fundamental de crianças com idade escolar, o que esteve sempre coerente com o Banco Mundial, tendo como princípio a tarefa de assegurar que a educação é de responsabilidade de todos os setores da sociedade.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi realizada a Conferência de Educação para Todos, na qual foi constituído um marco re-ordenador das políticas de Educação Básica nos países de Terceiro Mundo. Sob este ideário, no Brasil do governo FHC, a fiscalização na educação escolar passou a incidir sobre a universalização do Ensino fundamental e no incentivo à educação profissional.

Com o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado (Ramos, 2005), as parcerias passaram a fazer parte de um processo de publicização dos serviços

estatais, um dos importantes pilares da reforma do estado, transferindo serviços não exclusivos do estado para o setor público não-estatal. Essa transferência muitas vezes converteu-se em privatização exógena das atividades educacionais.

O Brasil definitivamente entra em uma nova fase de gestão, baseada na eficácia e eficiência do desempenho das pessoas, atrelado ao cumprimento de metas.

A democracia, ainda em processo de consolidação no Brasil, vê-se reorientada pela nova ordem mundial e, logicamente, a democratização da educação e da gestão passa por transformações. A partir da segunda metade dos anos 1990 a educação sofre uma verdadeira reforma para atender aos preceitos neoliberais. A União, por meio do Ministério da Educação, passa a orientar os currículos, na forma de parâmetros curriculares para a Educação Básica e diretrizes curriculares para a Educação Superior; implanta um sistema nacional de avaliação dos resultados do desempenho dos estudantes por amostragem, através de provas elaboradas tendo como base os parâmetros e as diretrizes curriculares; institui a dinâmica da competitividade e da concorrência entre as instituições educacionais através da divulgação dos resultados das avaliações nacionais; redefine o locus da formação professores, incentiva a privatização da educação superior e da formação profissional; redefine o financiamento da educação (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef), com flagrante maior responsabilização financeira nacional de avaliação de resultados, institui a dinâmica da competitividade e da concorrência entre as instituições educacionais através da divulgação dos resultados das avaliações nacionais, redefine o *locus* da formação dos Estados e Municípios. Com essas políticas a União procurou centralizar as decisões, ao mesmo tempo em que descentralizou as responsabilidades através do comprometimento da sociedade civil com a educação, com forte estímulo ao voluntariado. Essas medidas foram permeadas pela lógica de uma gestão baseada na eficácia, na eficiência e nos resultados, com impactos significativos na gestão. (CÓSSIO et al. 2010, 329-30)

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Segundo Adrião e Garcia (2008, p. 788)

O Decreto 6.094, assinado quando do lançamento do PDE, apresenta as primeiras regulamentações sobre as responsabilidades dos gestores locais na esfera do Plano. Institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes para a melhora da educação básica a ser implementada pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária. Como contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, com prioridade para os municípios com os piores desempenhos aferidos pelo Ideb. Aos gestores locais cabe à responsabilidade pelo cumprimento de metas estabelecidas, o que deve ser atestado pelo MEC (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5).

O governo federal, ao normatizar o Compromisso, estabeleceu que o IDEB “será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão do Compromisso” (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5).

Na relação binária Estado/instituições privadas estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria” (BALL, 2004).

Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público. Ele “realça o contraste entre termos que retratam um passado estereotipado e demonizado e outros que oferecem um futuro visionário e idealizado” (Clarke & Newman, 1997, p. 49). Esse mito apaga as falhas “normais” e “anormais” da gestão do setor privado (como as da Arthur Andersen) e, ao mesmo tempo, romantiza e purifica as práticas do setor privado. (BALL, 2004, p.117)

A educação passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo por parte do Estado, e este, por sua vez, atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. O financiamento fica a cargo do Estado, mas a execução dos serviços é transferida. O controle seria realizado por meio do controle social. A constituição de relações de quase-mercado é o que vai se realizando (BRASIL, 1995, p. 66). Nesse sentido é que proliferam as Organizações Não-Governamentais - ONG's, Organizações Sociais - OS e Parcerias Público- Privadas⁶. (LUMERTZ, 2008)

Nessa lógica do Estado uma das políticas centrais é a que se refere aos processos de avaliação em larga escala na área da educação. O PIP Alfa e Beto analisado nessa dissertação é um exemplo de uma política relacionada com esse processo de avaliação.

1.2 Avaliações Educacionais

⁶ No ano de 2004, é aprovada a Lei nº 11.079 que autoriza a parceria público-privada no âmbito da administração pública.

As avaliações educacionais, conforme Souza (2005), veem sendo desenvolvidas no Brasil desde o final dos anos 1960, período em que foi criada a Fundação Carlos Chagas, em novembro de 1964, instituição responsável então pela gestão do conjunto de atividades inerentes ao exame vestibular⁷. Ocupando um lugar pioneiro no desenvolvimento de processos seletivos para cursos superiores, a Fundação inspirou outras iniciativas e, até mesmo, a organização de outras instituições, em âmbito estadual e nacional, direcionadas à realização de concursos vestibulares.

As atividades da Fundação Carlos Chagas relativas a processos seletivos, inicialmente direcionados ao acesso ao ensino superior, ampliaram-se para outros segmentos e setores, preponderantemente da área educacional, atendendo a demandas de órgãos governamentais e instituições privadas.

O significado inicial atribuído à expressão avaliação educacional, em estudos divulgados, tratava de modo dominante medida educacional, explorando perspectivas diversas, que abrangiam desde a elaboração de instrumentos de medida, critérios para julgamento de sua validade e fidedignidade, até análises de relações entre desempenho em testes e variáveis de indivíduos ou grupos. Especialmente nas décadas de 1970 e meados da de 1980 foram socializados, por meio das revistas editadas pela Fundação, aportes teóricos e metodológicos em medidas educacionais, em sua maior parte oriundos das atividades direcionadas a processos seletivos (SOUZA, 2005, p.12)

Conforme os estudos de Souza (2005) sobre avaliação educacional no Brasil pode-se caracterizar a produção dos anos 70 e anos iniciais da década de 80 como respaldada em pressupostos positivistas, que se expressam no tratamento da avaliação como mecanismo de controle do planejamento, com a perspectiva de que a maior produtividade do sistema de ensino poderia ser alcançada pela racionalização do trabalho, sem qualquer interesse em questionar os princípios estruturantes do currículo, bem como suas relações com a sociedade, desconsiderando-se os conflitos e relações de poder presentes na sociedade capitalista.

Como consequência, a avaliação é tratada como atividade técnica, dissimulando-se sua dimensão política e ideológica. De acordo com Souza (2005), é observado que na avaliação de currículo fica evidente que as dimensões valorativas e políticas são inerentes ao fenômeno educacional e, em decorrência, à avaliação educacional. A avaliação é vista como medida da eficiência de um determinado

⁷ De fato é difícil determinar um período, pois desde o escolanovismo havia uma preocupação com a avaliação da efetividade do sistema educacional, no entanto não com a configuração que se inicia nos anos 70. Ver KISTEMACHER, Dilmar; CORSETTI, Berenice. Qualidade da Educação e Avaliação do Rendimento Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1994). **História da Educação** (UFPEL), v. 14, p. 53-76, 2010.

programa, expressa na produtividade de sua operação e efetividade na operação de resultados e que o conceito de eficácia significa avaliar se o programa responde a necessidades sociais legítimas.

Souza (2005) afirma que a partir do início dos anos 80 fica evidenciada a dimensão política da avaliação como pressuposto de trabalho. Com a globalização e a revolução da informação, passa-se a exigir um trabalhador capaz de tomar decisões, adaptar-se a mudanças, aperfeiçoar-se, ser flexível. Segundo a autora, a melhoria da eficiência, nesta lógica, refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência) bem como à racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa).

Enfatiza, em outro trabalho (SOUZA, 2003), quanto à concepção de qualidade do ensino adotada, que será possível sua explicitação a partir das práticas de avaliação em curso, que são o principal mecanismo propulsor da qualidade, conduzido sobre o pressuposto da visibilidade e do controle público dos resultados educacionais, permitindo aos usuários o direito de escolha de serviços ou o poder de pressão sobre as instituições.

Com o capital e a lógica de mercado penetrando em áreas que antes eram limitadas a influências mais periféricas, a educação passa a ser, em escala global, um mercado de grande expansão.

A avaliação passa a ser um mecanismo para o estabelecimento de critérios de gestão e de financiamento para uma qualidade da educação, obtida por meio de resultados de exames e testes.

Um marco importante para a emergência das políticas de avaliação é o relatório Coleman, de 1966, e o *A Nation at Risk*, de 1983, o qual surgiu de um trabalho de 21 meses desencadeando uma onda reformista na educação estadunidense, nos anos de 1980 e 90, dramaticamente denominado *A Nation at risk: the imperative for educational reform* (SOUZA, 2003). Este documento passa a orientar o discurso conservador em educação, promovendo uma grande reforma educacional nos Estados Unidos. Como consequência, generalizaram-se as avaliações sistêmicas como critério de validação para qualquer iniciativa educacional. A linguagem, ao fazer alusão ao risco, estimula o receio e as temeridades com o futuro. Como resposta passa a prometer segurança, proteção, desencadeando uma mobilização para a ação, justificando a aplicação dos recursos e guiando o poder político. Os bons resultados nos exames reforça a relação

entre a educação e a competitividade, como capacidade de enfrentar a competição econômica, considerando que uma força de trabalho educada é crucial para elevar a produtividade e aumentar a capacidade de adaptação às mudanças emergentes nos mercados internacionais (AFONSO, 2009).

De acordo com Souza (2003), no Brasil as avaliações desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90, reproduzidas pelos sistemas de gerenciamento da educação, formam-se a partir de uma nova concepção acerca do papel do estado. Com o objetivo não somente de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, essas avaliações, tais como o SAEB, visam difundir nos sistemas escolares uma determinada concepção de avaliação, como a finalidade de instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

A referência a essa redefinição do papel do Estado em âmbito mundial é importante para o entendimento de como ou com que princípios as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas. Inicialmente tais políticas focavam-se na avaliação da aprendizagem, todavia hoje as propostas vão muito além da avaliação com ênfase nos produtos e resultados. E busca de uma atribuição de mérito, tendo por referência, instituições e/ou alunos tomados individualmente, os dados de desempenho são escalonados, classificatórios, predominantemente quantitativos, com ênfase na avaliação externa não articulada a processos auto-avaliativos (Souza, 2003, p. 188). Isso tende a imprimir uma lógica e uma dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, baseada na competição entre as instituições educacionais e no seu interior, o que se reflete na forma de gestão e no formato curricular, submetidos aos testes de rendimento, que tendem a ser vistos como delimitadores do conhecimento que tem valor de troca (BALL, 2005a). O conhecimento como um conjunto de informações a serem assimiladas pelos estudantes, transmitidos por meio de processos de ensino padronizados e passíveis de testagem.

Conforme Maués (2010), nessa nova lógica as avaliações externas ocorrem ao final de um processo e são realizadas para medir quanto do currículo posto em funcionamento (fixado por agências internacionais por meio de redes) foi alcançado. Parece sutil a diferença, mas ela é fundamental: antes a avaliação tinha uma função pedagógica, agora tem uma função mercadológica; antes a avaliação servia para

verificar se o ensinado estava sendo aprendido; agora o currículo é fixado a partir da avaliação, daquilo que as escolas devem ser, daquilo que sabem que vai ser cobrado.

A avaliação, segundo Darling-Hammond e Ascher (2006), deve fazer parte de um sistema de controle nas escolas, multifacetado e complexo, mesmo que o objetivo desses sistemas de controle na educação seja responsabilizar os professores pela qualidade da aprendizagem. É um conjunto de compromissos, políticas e práticas que têm a finalidade de: i) aumentar a probabilidade de os estudantes serem expostos a boas práticas de ensino em um ambiente que estimula a aprendizagem; ii) reduzir a probabilidade da adoção de práticas prejudiciais; iii) permitir auto-correções internas no sistema que ajudem a identificar, diagnosticar e mudar o curso de ações prejudiciais ou ineficazes. Para as autoras, um sistema de controle desse tipo deve incluir: i) dados das avaliações sobre o quanto os estudantes estão aprendendo e quão bem as escolas os estão atendendo (pequena parte do processo de controle); ii) como uma escola ou o sistema a que ela pertence, contrata, avalia e dá suporte à sua equipe; iii) como a escola relaciona-se com os estudantes e os pais; iv) como lida com os afazeres cotidianos; v) como toma decisões; vi) como assegura que o melhor conhecimento disponível será adquirido e utilizado; vii) como avalia seu próprio funcionamento e o progresso dos alunos; viii) como lida com os professores; e ix) como garante incentivos que permitam a melhoria.

Esse sistema de controle envolve diferentes tipos de controle, os quais muitas vezes entram em conflito uns com os outros, uns tentam exercer domínio sobre outros. Os diferentes tipos de controle são: *Controle político* – formado por legisladores e membros da direção, devem se submeter a processos políticos; *Controle legal* – quando os cidadãos podem recorrer à justiça para denunciar práticas escolares; *Controle burocrático* – distritos e órgãos do sistema educacional aprovam normas; *Controle profissional* – os professores e todos os membros das equipes escolares exercem o poder de conhecimentos especializados; e *Controle de mercado* – quando pais e alunos podem escolher cursos ou escolas que considerem mais apropriados, e podem se envolver de forma mais direta nas decisões da escola.

As mesmas relatam que se deve ter cuidado nas escolhas dos indicadores, pois eles devem ser baseados em vários pontos como: informações orientadas por problemas (ex: rotatividade, quadro de professores); informações relevantes para a política educacional (ex: administradores informados sobre as necessidades do sistema

educacional); informações sobre resultados educacionais (ex: escore dos testes de desempenho); informações sobre as origens e trajetórias dos estudantes (ex: se a população estudantil apresenta alta mobilidade, origem social); informações sobre fatores do contexto escolar (ex: carga horária dos professores, oferta curricular, regulamentos).

Além disso, é importante compreender que o contexto escolar é formado por diversos indicadores como acesso ao conhecimento, pressão pela melhoria e condições de ensino e que também é importante ter critérios sérios para interpretar esses indicadores.

Como Darling-Hammond e Ascher (2003) argumentam, esses critérios devem ter uma boa confiabilidade, validade, pois é muito simplista os alunos serem avaliados somente por critérios de notas em testes padronizados. Mostraram, neste trabalho, resultado de pesquisas feitas por Ernest Boyer (1983) e John Goodlad (1984) sobre sistemas de educação que trabalham com o foco nas avaliações voltadas a aplicação de testes.

Ernest Boyer (1983) encontrou superabundância de práticas de ensino (escolas de ensino médio) com a transmissão de fragmentos de informação, não examinadas e não analisadas. John Goodlad (1984), num estudo em mais de mil salas de aula nos EUA, indica que a maioria dos estudantes ouvem, dão respostas breves a perguntas, e respondem questões de múltipla escolha ou que exijam respostas curtas, mas raramente planejam ou tomam uma iniciativa, criam seus próprios materiais, leem ou escrevem algo substancial, ou se envolvem em discussões analíticas.

Práticas escolares que conduzem ações desse tipo levam ao engessamento de currículos, pois a preocupação de alcance das metas, da obtenção de sucesso nas avaliações, os conteúdos escolares passam a ser exclusivamente aqueles “considerados” como o padrão, sem tomar em conta as particularidades de inúmeras localidades, contextos sociais e econômicos dos estudantes, questões de raça, gênero, etnias e diferentes culturas etc..

Darling-Hammond e Ascher (2003) mostram que uma escola responsável é aquela que proporciona mais espaço para discussão e avaliação do trabalho escolar, é aquela que dá atenção individual a seus alunos, é mais responsável do que outras que os tratam como massa e que cujos indicadores de desempenho e os contínuos processos de diagnóstico são ferramentas necessárias para avaliar se essas condições

estão sendo cumpridas ou não.

Essas formas de controle podem ser menos importantes que a incorporação codificada do controle técnico à própria forma do currículo, sendo os níveis da prática curricular, pedagógica e de avaliação na sala de aula controlados pelas formas sob as quais a cultura é mercantilizada na escola. (APPLE, 1989). Segundo o autor essas formas entram nas escolas não por causa de alguma conspiração por parte dos empresários para fazer com que as nossas instituições educacionais sirvam os interesses do capital, mas porque as escolas são um mercado bastante lucrativo.

Seguindo esta lógica, no Brasil, durante o período do Regime Militar (1964-1984), o enfoque econômico dos processos de modernização da administração pública estendeu-se para as políticas e para a administração educacional, tendo como referência os movimentos internacionais da economia da educação, da teoria do capital humano e da planificação de recursos humanos. (SANDER, 2001).

O planejamento educacional passou a ser um importante componente do planejamento governamental, com a avaliação e a informação estatística como condição necessária ao planejamento, sendo prescritas como estratégia para a modernização institucional-administrativa (FREITAS, 2005). Com a crise do planejamento e a criação do planejamento participativo como transição para a democracia (1985-1989) a avaliação apareceu como um recurso necessário para o alcance de objetivos de democratização da educação e de melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Freitas (2005), nos anos de 1990 foi registrado a intensificação das recomendações internacionais em decorrência da internacionalização do capitalismo, com o alargamento da internacionalização do processo decisório e da mundialização das atividades políticas.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, a qual teve como patrocinadores o PNUD, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial, foi estabelecida a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos como objetivo último do compromisso firmado pelos 155 países participantes.

O Plano de Ação indicou como uma das ações prioritárias em âmbito nacional o “aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas dos países”, tornando-se aí, a avaliação em larga escala como condição necessária para o planejamento e para a gestão da educação básica nos diversos países. (FREITAS,

2005)

Como a avaliação torna-se uma forma de controle da educação, Ball (2006) argumenta que o neo-taylorismo (velho gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, enquanto que o novo gerencialismo oferece um modelo de organização *centrado nas pessoas*. Assim, conforme ele afirma, as mudanças ocorrem em nível de subjetividade das pessoas, pois as mesmas assumem a responsabilização pelo sucesso de alunos e escolas através de suas boas performances.

Barreto (2001) sustenta que a avaliação deve ter uma abordagem historicamente situada, deve abranger as dimensões cognitiva, social e afetiva, envolvendo valores, motivações e histórias de vida. Avaliar a qualidade do ensino envolve inúmeras variáveis do processo, cujos eixos da avaliação são as condições em que é oferecido o ensino, a formação dos professores e suas condições de trabalho, o currículo, a cultura e a organização da escola, a postura de seus dirigentes e dos demais agentes educacionais.

Essa função reguladora do Estado constitui-se em um núcleo duro da avaliação da aprendizagem como paradigma positivista (BARRETO, 2001). A abordagem de avaliação educacional dá-se em larga escala animada por uma lógica de implantação das políticas públicas na área, com a possibilidade de delineamento do perfil cognitivo da população; de reconstituição da trajetória escolar de populações que frequentam a escola; de identificação da transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro; de relação entre perfil cognitivo e cultural de segmentos da população/novos modelos de organização da produção/novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas. Como argumentos de sustentação da reforma, a qualidade insatisfatória da educação é a responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e do desenvolvimento de outros países industrializados. O pressuposto é de que uma força de trabalho educada é crucial para a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais. O princípio da *accountability*, conceito que se refere à prestação de contas do poder público pelos serviços prestados à população, como gasta os recursos que lhe foram confiados, é uma aposta de que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e

professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas, políticas e regulamentares como incentivos (BARRETO, 2001).

De acordo com a autora, a avaliação ganha importância tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Permite a ampliação do controle do Estado sobre o currículo, sobre as formas de regulação do sistema escolar e sobre os recursos aplicados na área, o que permite uma autonomia vigiada às escolas; aplica uma descentralização de recursos; e é um estímulo de benefício às escolas privadas. Os imperativos da avaliação pressionam na direção da formulação de currículos nacionais, em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização naqueles que já os possuíam.

Na América Latina a maioria dos países implantou alguma modalidade de sistema nacional de avaliação do rendimento escolar na última década. No Brasil, no ano de 1990 foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como monitoramento dos sistemas de ensino básico.

O Estado, em sua função reguladora, propõe-se a: i) oferecer indicadores da qualidade do ensino; ii) voltar-se para a apreciação de resultados padronizados; iii) valorizar o produto da aprendizagem; iv) utilizar recursos quantitativos e alta tecnologia; v) recorrer à avaliação externa do rendimento escolar; vi) e assentar-se na apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando, valorizadas socialmente e incorporadas nas próprias diretrizes do ensino (BARRETO, 2001).

Hypolito (2010) afirma que com essas políticas de gestão baseadas na eficiência da escola pública não se chegará a lugar algum em termos de bom desempenho (com metas comparadas com os resultados da Finlândia). Ele ressalta a necessidade de que outros indicadores não econômicos sejam trabalhados. E faz algumas indagações a respeito dessas avaliações:

Por que não utilizar indicadores próprios do sistema para uma avaliação de desempenho, tais como padrão salarial dos profissionais, encargos, carga horária, condições de trabalho, número de alunos por turma, nível de formação do quadro profissional, condições físicas das escolas, disponibilidade de bons materiais didáticos e de ensino, laboratórios, dentre outros? E em relação aos estudantes, por que não indagar como vivem, em que condições socioeconômicas, culturais, etc.? (HYPOLITO, 2010, p.741).

Hypolito (2010) enfatiza ser necessário e importante para a sociedade alguma prestação de contas, no entanto ele percebe que os docentes têm sido interpelados por políticas equivocadas que não deram certo nesses últimos 30 anos, e que são cada vez mais contestadas em todos os lugares porque aumentam as desigualdades. Os docentes têm sido responsabilizados pelo fracasso sem que possam ter opinado nas formulações dessas políticas, as quais surgem a partir do que são chamadas políticas baseadas em evidências, que é uma abordagem centrada em estudos quantitativos distantes da realidade social das comunidades escolares.

Hypolito (2010) reforça também a ideia de que não se pode comparar qualitativamente e nem estabelecer parâmetros de chegada entre escolas públicas brasileiras e finlandesas, visto que não dá para comparar os níveis nutricionais, sociais e econômicos das crianças da Finlândia com as nossas. Tampouco isso é possível se nossas escolas não tiverem as mesmas condições das escolas de lá, se o nosso corpo docente não tiver as mesmas condições de trabalho e salário, e nem o mesmo nível de escolaridade e formação que as professoras da Finlândia.

Assim, instituir programas de avaliação do rendimento escolar em países periféricos utilizando os mesmos mecanismos dos países centrais pode ser considerado, no mínimo, um equívoco.

1.2.1 Contexto das políticas de avaliação

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo anunciado de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação mais equitativa e na pretensão de ampliar a qualidade, e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização (PDE/ SAEB, 2008).

O PDE é um eixo do Compromisso Todos pela Educação e, dentre outras funções, responsável pela política de avaliação. De acordo com o Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação foi implantado pela União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e comunidade. Essa adesão ao Compromisso é

uma adesão voluntária. Como a Educação Básica apresentava índices de baixa qualidade, esse grupo do Movimento Todos pela Educação (empresários, jornalista, gestores públicos,...) mobilizou-se criando as METAS para a Educação com o objetivo de comemorar o Bicentenário do Brasil com índices em avaliações próximos dos países desenvolvidos (6,0).

Conforme o próprio movimento Todos Pela Educação⁸ define-se, é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada que tem como presidente o empresário gaúcho Jorge Gerdau Johanpeter e composto por um Conselho de Governança, Conselho Fiscal, Comitê Gestor e Equipe Executiva. Foi criado em Setembro de 2006. Os objetivos foram traduzidos em 5 metas. O grupo inicial começou a se formar em Junho de 2005 aglutinado em grande parte em torno da experiência do Instituto Faça Parte, que incentiva ações de voluntariado educativo nas escolas.

Em 17 de Abril de 2007, o Todos Pela Educação, o GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e o IBMEC São Paulo promoveram um encontro com o Ministro Fernando Haddad, com o objetivo de identificar canais de articulação entre o PDE do MEC que seria lançado em poucos dias e o investimento social privado em Educação. Em 24 de Abril de 2007, o MEC lançou o PDE. O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação em sintonia com as metas do movimento Todos pela Educação.

Este é mais um exemplo de que as fronteiras entre o público e o privado estão diluídas, que a lógica da parceria público-privado vem prevalecendo nas políticas públicas de educação, passando o estado de executor para controlador dessas políticas. As avaliações na Educação, nesse contexto, tornam-se um indicativo econômico e social do Estado, consolidando o que se tem chamado de quase-mercado no campo educacional.

Como a avaliação na lógica gerencialista produz um dos melhores indicadores da qualidade da educação e o Estado passa a exercer o papel controlador e regulador da avaliação, os direitos sociais deixam de ser a ênfase no controle de qualidade tendo como parâmetro o mercado.

Peroni (2009) argumenta que as avaliações têm como parâmetro competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva e o Estado tem o papel avaliador

⁸ Informações extraídas do site: www.todospelaeducacao.org.br

mais do que executor, utilizando a avaliação como instrumento para a indução da qualidade.

Aqui no RS, O Governo – gestão 2007-2010 – aliou-se a outro Movimento que é a Agenda 2020, dando continuidade a políticas de outros governos. Esta Agenda⁹ é um movimento da sociedade gaúcha que pretende, por meio de propostas e de projetos, transformar o Rio Grande do Sul no melhor estado para se viver e trabalhar até o ano de 2020. Pretende uma visão de longo prazo para o desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Sul.

A Agenda propõe-se a ser uma ferramenta para que o governo atinja “O Rio Grande que Queremos”, campanha governamental, em 2020. Na área da Educação, a agenda entende que o RS precisa melhorar seus índices de desempenho escolar no cenário nacional, conforme indicadores nacionais de educação do ensino fundamental e médio.

No discurso da Agenda 2020, o RS deve garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens gaúchos. A Agenda considera-se um movimento da sociedade nos parâmetros da chamada democracia participativa, na qual o cidadão tem voz e ação e não fica esperando acontecer. São mais de 100 entidades participantes que indicam seus representantes nos fóruns temáticos e também no Fórum de Gestão da Agenda.

Assim como o Movimento Todos pela Educação, esse Movimento Agenda 2020 coloca a educação em seu Mapa Estratégico, como uma das bases para o desenvolvimento. As metas incluem: ampliar o atendimento das escolas em tempo integral, investir na valorização e qualificação do magistério, definir e implementar um modelo de educação básica com foco na qualidade, capacitando para o mercado e para a cidadania, articular instituições de ensino superior, escolas, empresas, ONGs e governo, e ampliar o ensino profissional.

Para uma Educação Básica de Qualidade¹⁰ a Agenda propõe: acesso de 80% ou 98% das crianças de quatro a cinco anos na pré-escola; acesso de 98% das crianças e jovens de 6 a 17 anos no ensino fundamental e médio; conclusão de 95% dos alunos no ensino fundamental até os 16 anos de idade; remuneração de 100% dos professores com parte determinada em função dos resultados educacionais;

⁹ Informações extraídas do livro “Uma agenda em Movimento, Rio Grande do Sul, 2009, disponível no site www.agenda2020.org.br/agenda2020relatorio.pdf. Acessado em 03/01/2011.

¹⁰ Disponível em <http://www.agenda2020.org.br/propostas.php?propostald=8>. Acessado em 06/01/2010.

alfabetização plena de 80% das crianças de oito anos até 2010 e 100% até 2020; qualificação de 100% dos processos de seleção, com avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares referente a atuação do professor e foco no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas pelos alunos; participação em atividades de formação continuada de 100% dos professores a cada quatro anos com foco no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas pelos alunos; melhoria contínua dos níveis de aprendizagem dos alunos em função da participação dos professores em atividades de formação continuada, níveis apropriados de aprendizagem de pelo menos 80% dos alunos com os conhecimentos esperados para sua série, correspondentes às médias na escala do SAEB fixadas pela Comissão Técnica do Compromisso Todos pela Educação; aumento da média salarial do magistério em articulação com o crescimento do PIB gaúcho, no caso do magistério público, da arrecadação tributária do Estado e dos municípios; aumento da eficácia do gasto por aluno (relação gasto x IDEB) na educação gaúcha; aumento dos gastos privados com educação em relação ao PIB gaúcho.

Conforme informação da Agenda em Movimento, a governadora Yeda Crusius assegurou uma cadeira na mesa de debates econômicos para o movimento Agenda 2020. O convite foi oficializado durante encontro com os representantes da Agenda 2020 no Palácio Piratini, em que foi apresentado um balanço das atividades do movimento em 2007, as ações para 2008 e também o alinhamento com os projetos do governo.

Durante sua gestão alguns secretários de Estado que participaram do governo eram muito envolvidos com a Agenda 2020 e a Secretaria Estadual da Educação promoveu em 2008 a instalação do Comitê Estadual de Gestão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Em 2008, o movimento Compromisso Todos Pela Educação realizou um amplo trabalho de articulação com os governos de oito estados brasileiros, que resultou na assinatura do termo de adesão de cada um deles ao movimento. Os estados participantes são: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Piauí, Maranhão, Alagoas (Todos pela Educação, 2008).

Essas informações ajudam a perceber como se articulam essas parcerias público-privadas tanto em nível federal como estadual e suas influências nas decisões políticas, econômicas e sociais de cada estado. Observa-se aqui o que Shiroma et al

(2005) falam sobre as redes, cujos discursos se espalham por um fluxo do global para o local.

Nos últimos anos, o estado, com essa política neo-liberal de gestão, tem-se preocupado em criar novas avaliações tanto em nível federal, a exemplo a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, SAEB, como em nível estadual. No RS para reforçar e complementar essas avaliações foi criado o SAERS.

SAERS é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, criado por decreto do Governo do Estado, em 2007, para obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. Com a mesma lógica, criou o Projeto para Alfabetização de crianças com seis e sete anos, com avaliação própria, que tem como objetivo qualificar a intervenção pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental de nove (9) anos.

Para implementar o processo de qualificação da alfabetização das crianças, o RS fez parcerias com institutos privados, na lógica neoliberal do terceiro setor. O estado gasta muito com educação e uma educação de péssima qualidade. Para isso foram contratados institutos privados, considerados de boa qualidade, para implantar um método de ensino, ou programas de intervenção, para que as crianças apresentassem boas médias nas avaliações e o estado pudesse subir no *ranking* de desenvolvimento econômico, visto que a educação é um indicador importante.

Nessa forma de governar, em que a avaliação se torna um instrumento essencial para induzir a qualidade da educação, o RS cria, além das experiências nacionais, sua própria avaliação como forma de preencher espaços ainda não ocupados nacionalmente.

Nas seções seguintes, resumidamente, passo a indicar os exames e índices que vêm sendo adotados pelo país para a avaliação.

PISA

O PISA¹¹ é um Sistema Internacional de Avaliação em Leitura, Matemática e Ciências. É um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais,

¹¹ As informações foram extraídas do site (www.inep.gov.br/internacional/pisa/).

avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Este programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante, uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos.

Em 2003, participaram do PISA 250 mil estudantes com 15 anos de idade em 41 países, sendo 30 deles membros da OCDE e os demais, convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México. Em 2006, o Brasil participou pela terceira vez do programa, junto com mais cinco países latino-americanos: Argentina, Chile e Colômbia, além de Uruguai e México.

A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar. O INEP define os estratos para a amostra e a seleção é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação. Nas duas primeiras edições do PISA a amostra brasileira permitiu identificar apenas resultados por região, embora fosse desejável obter resultados por estado, possibilitando estudos comparativos com alguns resultados do SAEB. Um ano antes da aplicação de cada edição do PISA, é realizado um pré-teste dos itens que constituem o domínio principal da avaliação.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes pretende verificar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

O PISA avalia o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Este termo “letramento” foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados. Para cada domínio há uma escala contínua em que são representados os níveis de desempenho individuais e as distribuições dos desempenhos das populações. O desempenho do aluno é definido através de níveis sucessivos de proficiência.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica envolve o ENEM – avaliações do ensino médio compreendendo, concluintes, egressos e candidatos à

certificação, por adesão individual; SAEB – 4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio por amostragem, nas redes pública e particular; Prova Brasil – 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do ensino fundamental, universal nas redes públicas, zona urbana; Provinha Brasil – 2º ano de escolarização do EF, nas redes públicas; ENCCEJA - O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar.

ENEM

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame os alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. É utilizado também como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni).

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação objetivando sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as possibilidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação do currículo do ensino médio.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificado, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (www.enem.inep.gov.br/enem.php).¹²

SAEB

¹² No ano de 2009 a UFPel utilizou a prova do Enem como processo seletivo único e em 2010 novas Universidades utilizarão essa forma de seleção.

O SAEB iniciou no final dos anos de 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Passou por uma reestruturação metodológica, em 1995 para possibilitar a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. É aplicada a cada dois anos e é amostral. Avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural.

A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (SAEB) permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Os alunos são submetidos a mesma prova (Prova Brasil e SAEB) em todo o território nacional. As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro.

Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam freqüentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o SAEP, Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A partir de 1992, a aplicação da avaliação passou a ficar por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira*, Inep.

O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente a cada dois anos, um novo ciclo acontece.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da

avaliação. Nasce assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

Souza e Oliveira (2003) argumentam que o SAEB, pelo seu delineamento, não tem potencial para produzir alterações nas práticas escolares, de ensino e de aprendizagem, no sentido de seu aprimoramento. Os autores questionam qual seria a intencionalidade dessa avaliação. Para eles, a finalidade do SAEB parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das unidades federadas pelos resultados escolares. Assim, além da competição entre as unidades federadas, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de influenciar os currículos escolares.

PROVA BRASIL

A Prova Brasil foi criada em 2005. Sua primeira edição foi em 2005 e, em 2007, houve nova aplicação. Sua realização ocorre a cada dois anos. A Prova Brasil foi criada para avaliar todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. É censitária e, por isso, oferece dados desde a escola participante, o município, até um quadro nacional. A metodologia de avaliação da Prova Brasil e do SAEB é a mesma. Em 2007, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, já que uma é amostral e a outra censitária e cumprem objetivos diferentes.

A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Avalia as escolas públicas localizadas em zonas urbanas, sua avaliação é quase universal, pois todos os estudantes das séries avaliadas de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.

Por ser universal amplia o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

Apesar do nome de prova, a Prova Brasil é, na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Cada aluno recebe uma nota que é expressa na escala de 0 a 500 (PDE/SAEB, 2008). Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajudam a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.

Algumas semelhanças entre o SAEB e a Prova Brasil, conforme dados oficiais do

Ministério da Educação, citadas por Peroni (2009, p 3-5):

- São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.
- Ambas avaliam as mesmas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática.
- Nas duas testagens o foco da Língua Portuguesa é a leitura, e da Matemática, a resolução de problemas.
- No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Logo após a realização dos testes, os alunos deverão responder a um questionário socioeconômico e cultural, com 44 questões, que serve para a caracterização dos estudantes. Professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, além dos diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão.
- São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infraestrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre as condições de infraestrutura das escolas que participam da avaliação, objetivando o estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos.
- A base metodológica é a mesma, a diferença está na população de estudantes aos quais são aplicadas e, conseqüentemente, aos resultados que cada uma oferece.
- A metodologia utilizada permite que os dados sejam comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo. A metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do SAEB e Prova Brasil é feita para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente. Os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal.
- Como os currículos são muito extensos, um aluno não responde a todas as habilidades neles previstas, em uma única prova. Um conjunto de alunos responde a várias provas. Desta forma, os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos, respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes.
- As médias do SAEB e da Prova Brasil não vão de zero a dez, como as avaliações tradicionais cujas notas refletem o volume de conteúdo que o estudante acerta. As médias são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram terem desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática.
- Dentro de cada uma das disciplinas, a escala é única e acumulativa, para todas as séries avaliadas, isto é, quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, mais habilidades terá acumulado. Portanto, a expectativa é que alunos da 8ª série alcancem médias numéricas maiores que os da 4ª série.
- A adesão é voluntária nas duas provas, mas no SAEB é por sorteio e na Prova Brasil as secretarias estaduais e municipais de educação decidem sobre a participação, isto é todas que quiserem podem participar.
- As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

O conteúdo das Provas, conforme dados oficiais do Ministério da Educação, citados por Peroni (2009, p.5), são:

- A Prova Brasil e o SAEB são avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios.
- As matrizes de referência avaliam competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, subdivididas em tópicos estes, em descritores. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola.

PROVINHA BRASIL

Como ocorrem com os alunos do ensino fundamental e médio, as crianças de seis a oito anos de idade também passaram a ser avaliadas nas escolas. A Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação, criou a Provinha Brasil, instrumento de aferição do desempenho escolar implantado nos municípios e no Distrito Federal. Com a Provinha Brasil, o MEC pretende verificar se os alunos da rede pública são efetivamente alfabetizados aos oito anos. A meta do MEC é que nenhuma criança chegue à quarta série do ensino fundamental, aos nove ou aos dez anos, sem domínio da leitura e da escrita.

A Provinha Brasil, voluntária para os municípios, é aplicada pelos professores. Ela avalia os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nos três anos iniciais do ensino fundamental, o qual compreende o ciclo de alfabetização¹³. A aplicação da prova deve ser realizada na sala e no horário de aula, preferencialmente no mês de abril.

Conforme Peroni (2009, p. 290) a aplicação da prova será feita na sala e no horário de aula, preferencialmente no mês de abril. A autora questiona como é possível avaliar níveis de alfabetização em abril, já que a orientação para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não é a alfabetização em sentido estrito, conforme as normas nacionais e as orientações do MEC.

¹³ Disponível em <[http: portal.mec.gov.br/arquivos/pde/provinha.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/provinha.html)> Acessado em 21/09/2010..

De acordo com a Portaria Normativa, a avaliação de Alfabetização da provinha tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de oferecer as redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo um diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades.

As habilidades foram organizadas e descritas na *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*. A Matriz de referência é um documento que contém uma referência curricular básica comum para basear a construção do teste de maneira que eles correspondam ao que é ensinado nas salas de aula do país.

IDEB

Com a justificativa de poder identificar quais são as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE propôs um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB pretende ser um termômetro de qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) (PDE/SAEB, 2008).

O IDEB é um dos eixos do PDE que pretende, segundo uma lógica gerencial, realizar uma prestação de contas à sociedade de como está a educação. A avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso Todos pela Educação e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira, pela ótica governamental, melhore na qualidade (PDE/SAEB, 2008).

O IDEB pretende ser um indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

É nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada

sistema deve evoluir a partir de pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média atual dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE). Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB.

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do IDEB para o Brasil, incluindo unidades da Federação, municípios e escolas. A meta deverá ser atingida se cada esfera da Federação fizer o esforço necessário para atingir sua respectiva meta para cada período. Assim, segundo a proposição do IDEB, as metas intermediárias para cada dois anos, com início em 2007, já foram calculadas para todas as esferas do sistema (nacional, estadual e municipal) e para cada escola (FERNANDES, 2009).

No mês de julho de 2010 foi divulgado o novo índice do IDEB, fato que ganhou ampla cobertura nos diferentes tipos de mídia do país. A preocupação volta-se agora para o Ensino Médio, que conforme as metas estabelecidas está aquém do projetado.

Segundo o Governo do Estado, as escolas do Rio Grande do Sul¹⁴ alcançaram médias superiores às nacionais no IDEB, no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. A pesquisa foi divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC). No Ensino Médio, a nota do País atingiu 3,6, e o Rio Grande do Sul empatou, na terceira posição, com São Paulo e Minas Gerais, com média 3,9. O primeiro lugar pertence ao Paraná com índice de 4,2. No ranking para as séries finais do Ensino Fundamental, o Estado ficou em quarta colocação, com nota 4,1, enquanto Santa Catarina, que obteve o melhor resultado no País, obteve média 4,5. O índice aponta que, hoje, o ensino de 5ª a 8ª séries tem média 4,0 no Brasil.

Conforme informações prestadas na página do Governo do RS, considerando os resultados para 1ª e 4ª séries, o Rio Grande do Sul ocupa o sexto lugar com índice de

¹⁴ Site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.estruturantes.rs.gov.br/inde.php?option>, Acessado em 10 de outubro de 2010.

4,9. A média nacional ficou em 4,6 nessas séries. O Distrito Federal ocupa a primeira colocação com nota 5,6. A previsão é de que, até 2022, a nota chegue a 6, equivalente à média dos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), como a Alemanha e a Noruega.

Segundo o Secretário Estadual da Educação¹⁵, em 2010, Ervino Deon, os índices apontam um crescimento no desempenho dos alunos, em todos os níveis de ensino. "Apesar de ainda não ser o mais adequado, mantendo essa evolução, atingiremos as metas colocadas pelo MEC. No momento, precisamos intensificar o nosso esforço no Ensino Médio, que mesmo estando com índice acima da média nacional, ainda tem muito a ser trabalhado, principalmente, sobre a questão do abandono e da reprovação." Este tipo de declaração reforça a preocupação do governo em atingir bons índices nas avaliações, como forma de mostrar o êxito desenvolvido nas políticas de gestão do Estado em particular com a educação.

Este capítulo procurou mostrar o quão avançadas e articuladas estão essas políticas hegemônicas de avaliação externa e sua busca pela eficiência e eficácia da educação pública através da administração gerencialista comprometida com uma determinada qualidade da educação visando o culto da excelência e a lógica do mercado.

1.3 Os processos de avaliação externa do RS

Este subcapítulo foi construído a partir das informações presentes no site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria Estadual de Educação.

Reforçando as avaliações externas do governo Federal, o governo do RS, no ano de 2007, implanta dois processos de avaliação externa nas escolas da rede estadual e demais redes, caso houvesse interesse das instituições nesse processo, o que é realizado através de um contrato. Essas avaliações são: SAERS e PROJETO PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SEIS E SETE ANOS.

O SAERS é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, criado por decreto do Governo do Estado, em 2007, com a pretensão de obter

¹⁵ Disponível em www.seduc.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao2, Acesso em 13 de out. 2010.

informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. Participam das avaliações as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independente do número de alunos, e também as redes municipais e particulares por adesão.

O PROJETO PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SEIS E SETE ANOS, com avaliação própria, teve como objetivo qualificar a intervenção pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental de nove (9) anos, disponibilizando metodologias pretensamente reconhecidas nacionalmente, de formação continuada, de professores e material didático, abrangendo escolas de ensino fundamental da rede estadual.

O programa também deveria estar articulado com as metas para a educação da Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos, criado em 2006, com o objetivo de estabelecer a curto e longo prazo um programa que contribuísse para o crescimento econômico, atendendo demandas sociais fundamentais e, de acordo os objetivos, ajudar na solução para a crise fiscal do Estado.

O Governo do RS, no ano de 2007, implantou vários Programas Estruturantes, dentre eles, o PROGRAMA BOA ESCOLA PARA TODOS, que envolve sete (7) projetos, dentre os quais o SAERS, com prazo de vigência até 31 de dezembro de 2010 envolvendo R\$ 330 milhões. O governo, no ano de 2009, investiu R\$ 100 milhões nesse Programa que abrange os projetos: Sala de Aula Digital-Implantação; SAERS - Sistema de Avaliação Educacional do RS; Laboratórios de Informática; Professor Nota 10-Valorização do Magistério Público Estadual; Centros de Referência na Educação Profissional; Escola Legal-Manutenção e Ampliação dos Espaços Escolares.

Os indicadores de qualidade foram criados com a justificativa de que os gestores de educação, professores, pais, estudantes, empresários e formadores de opinião pudessem acompanhar informações referentes a taxas de aprovação, reprovação e abandono e os níveis de aprendizagem medidos por essas avaliações externas, tais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e SAERS. Os resultados são apresentados na escala do SAEB que é comparada, pela SEC, como um termômetro: cada ponto mede o que os alunos supostamente sabem, compreendem e são capazes de aprender. Como a temperatura do corpo humano, o desempenho dos alunos é contínuo e cumulativo, embora a temperatura do corpo gire em torno de uma média ela é variável.



Fonte: SEC/RS/SAERS

De acordo com a Comissão Técnica do Compromisso Todos pela Educação, até 2022, 70% ou mais dos alunos da 4ª (5º ano) e 8ª séries (9º ano) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática (PDE/ SAEB, 2009).

Como o Programa Estadual BOA ESCOLA PARA TODOS está vinculado ao programa federal COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, os índices e metas a serem atingidos foram divulgados para todos os estados da federação. Aqui no RS a meta do SAERS era avaliar os alunos para averiguar o nível de desenvolvimento em que se encontram os alunos gaúchos. De acordo com o IDEB, 2005 e 2007 e metas fixadas pelo MEC, a rede estadual se encontra na seguinte situação:

IDEB- RESULTADOS E METAS

Tabela 1- Índices Ideb (RS).

Etapas de ensino	2007	2009	META 2011
Séries Iniciais	4,6	4,9	5,1
Séries Finais	3,9	4,1	4,3
Ensino Médio	3,7	3,9	4,0

Fonte: SAEB e Censo Escolar/ MEC

1.3.1 SAERS

O SAERS é uma avaliação externa em larga escala que busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização e com determinados fatores associados. Justifica a realização de testes de proficiência e

questionários contextuais para obter diagnósticos do sistema de ensino a fim de uma intervenção que vise a melhoria da qualidade, que é sempre uma categoria discutível.

Segundo a SEC/RS, este sistema visa: cumprir o previsto na LDB, art. 9º, VI; produzir um diagnóstico sobre a realidade educacional; identificar os fatores explicativos do desempenho escolar; orientar a formulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a equidade e a qualidade da educação e prestar contas à sociedade.

O sistema prevê a avaliação de turmas de 2ª séries e 5ª séries do Ensino Fundamental de oito anos letivos ou do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos letivos e as turmas de 1º ano do Ensino Médio. São avaliadas *habilidades cognitivas* na área de Língua Portuguesa (leitura, interpretação de textos e ditado de pequeno texto- 2ª série/ 3º ano) e de Matemática (resolução de problemas).

Questionários são aplicados aos alunos, professores e diretores, com o objetivo de identificar as condições internas e externas da escola que podem interferir no desempenho escolar dos alunos. A previsão era de que os resultados do SAERS fossem utilizados para: a implantação de ações de formação continuada de professores; para a divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados; identificação de escolas com resultados insuficientes para receber apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ação pedagógica.

O governo do estado justifica a existência do SAERS mesmo existindo a PROVA BRASIL, para que sejam aplicadas as provas e questionários também nas escolas rurais; para divulgar questões das provas que não são divulgadas pelo MEC, no sentido de escolas e professores utilizarem no aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula; e para avaliar outras séries que não as avaliadas pelo MEC, entendidas como momentos decisivos no percurso escolar dos alunos.

A instituição responsável pela elaboração e aplicação das provas e análise dos resultados é o CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG.

Existe uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, a UNDIME/RS e o SINEPE/RS com o objetivo de avaliar de forma objetiva e sistemática a qualidade da educação básica oferecida pelas escolas gaúchas. Para isso se embasam nas leis 9394/96 e 10.576/95, que tratam, respectivamente, das Diretrizes da Gestão Democrática do Ensino Público e no Decreto Estadual nº 45.300/07. A divulgação dos

resultados do SAERS foi prevista para ser feita através de Boletim Pedagógico, Relatório Contextual e Site www.saers.caedufjf.net e www.educacao.rs.gov.br.

Tabela 2- Dados da participação por Redes 2007/2008

Rede	Escolas		Alunos	
	2007	2008	2007	2008
Estadual	2715	2689	288.734	243.584
Municipal	562	19	33.337	610
Federal	01	01	298	270
Privada	18	15	3116	2422
Total	3296	2724	325.485	246.886

Fonte: SEC / RS

Na edição 2009, além das 2,6 mil escolas estaduais, o SAERS reuniu instituições ligadas a 82 prefeituras e 18 estabelecimentos de ensino privado. Em 2007 e 2008, somando os dois anos, participaram 63 redes municipais e 33 escolas particulares. Segundo o Governo do Estado, dos 321,5 mil alunos da rede estadual em 2009, 80% ficaram entre os níveis Básico e Avançado de aprendizagem.

O desempenho dos alunos variou entre três e nove pontos na escala de avaliação dos estudantes de 2ª série do Ensino Fundamental, atingiram 161,1 em Língua Portuguesa e 768,5 em Matemática. O SAERS utilizou a escala de análise de 0-500 pontos e no caso da 2ª série do Ensino Fundamental, foi concebida uma escala pontuada até 1000 pontos somente para Matemática.

O SAERS previu como padrão de desempenho a comunicação dos resultados por médias e padrões; a metodologia utilizada foi semelhante à usada para definição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); a avaliação consistiu na aproximação entre as notas do SAEB (Sistema de Avaliação da educação Básica) e as notas do PISA (Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes) e utilizou os padrões Adequado e Avançado na avaliação para 2021.

Tabela 3- Índices OCDE e BRASIL

	PISA	SAEB	IDEB
OCDE	484	200	06
BRASIL	390	182	3,8

Fonte: SEC / RS.

Os dados do Pisa são de 2006, referentes à avaliação de leitura.

Os dados do SAEB são de 2007, referentes à avaliação de Língua Portuguesa.

Os dados do IDEB são de 2007.

De acordo com a SEC-RS, os padrões de desempenho são considerados os seguintes:

Abaixo do Básico (abaixo de 725 pontos em Matemática e abaixo de 120 em Língua Portuguesa) – os alunos que se encontram neste nível apresentam um conhecimento rudimentar e superficial, abaixo de valores compatíveis com o uso rotineiro da competência.

Básico (725-800 pontos em Matemática e 120-170 em Língua Portuguesa) – os alunos que se encontram neste nível apresentam um conhecimento parcial e restrito revelando que desenvolveram parcialmente as competências esperadas para a série/ano na qual se encontram.

Adequado (800-850 pontos em Matemática e 170-225 em Língua Portuguesa) – nível que sintetiza a qualidade do aprendizado que se pretende. Os alunos que se encontram neste nível demonstram sólido conhecimento e desenvolvimento das habilidades esperadas para seu estágio escolar.

Avançado (acima de 850 pontos e acima de 225 em Língua Portuguesa) – alunos deste nível ultrapassaram o aprendizado esperado, dominando completamente suas competências e ainda são capazes de solucionar questões que envolvem temas complexos.

De acordo com o quadro abaixo, divulgado pela SEC/MEC pode-se visualizar as metas objetivadas pelos dois sistemas de avaliação.

**Tabela 4 - Metas Todos pela Educação 2022
Prova Brasil X Resultados SAERS- Estadual.**

	Séries Ensino Fundamental			Séries Ens. Médio	
	4 ^a	5 ^a	8 ^a	1 ^a	3 ^o
Língua Portuguesa	200	200,4	250	251	300
Matemática	225	214	300	260,8	350

Fonte: SEC/RS/SAERS

Legenda – [X] Prova Brasil - [X] SAERS

Tabela 5 - Padrões de Desempenho, Língua Portuguesa, Competência Leitora

Padrão	Séries Ensino Fundamental e Médio			% Metas
	2 ^a /3 ^o	5 ^a /6 ^o	1 ^o ano	
Abaixo Básico	Abaixo 120	Abaixo 165	Abaixo 210	5
Básico	120 – 170	165 – 225	210 – 285	25
Adequado	170 – 225	220 – 290	285 – 335	45
Avançado	Acima 225	Acima 290	Acima 335	25

Fonte: SEC / RS

Obs: A escala de Português que avalia as Competências e habilidades dos alunos vai de 25 pontos até 500 e a escala de Matemática, vai de 625 pontos a 1000 pontos.

Tabela 6 - Padrões de Desempenho, Competência Matemática.

Padrão	2 ^a / 3 ^o	5 ^a / 6 ^o	1 ^o ano	% Metas
Abaixo Básico	Abaixo 725	Abaixo 190	Abaixo 240	05
Básico	725 – 800	190 – 245	240 – 315	25
Adequado	800 – 850	245 - 295	315 – 365	45
Avançado	Acima 850	Acima 295	Acima 365	Acima 245

Fonte: SEC / RS

A equipe de avaliação é formada por Coordenador Regional de Educação (rede estadual), Supervisor Regional – 1/150 turmas e Aplicador – 1 por turma. Para a elaboração dos Itens do SAERS/ 2005, 2007 e 2008, as equipes responsáveis deveriam abordar conteúdos que contemplassem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); as Matrizes de Referência do SAEB, textos dos livros didáticos mais solicitados pelos professores da rede municipal e estadual do RS (PNLD's) e aspectos multiculturais do RS para contemplar a regionalidade do estado. Em 2007 e 2008 uma comissão de professores indicados pela SEC, UNDIME/RS e SINEPE/RS acompanhou a elaboração de testes e questionários.

A tabela abaixo mostra o desempenho dos alunos do RS em Língua Portuguesa no SAERS, anos indicados, em uma Escala de Avaliação de 0 a 500.

Tabela 7 - Índices atingidos SAERS

ANO	2007	2008	2009
2ª SÉRIE/3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL	762,4	767,4	768,5
5ª SÉRIE/6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL	211,0	214,0	218,7
1º ANO ENSINO MÉDIO	263,0	260,8	263,1

Fonte SEC/RS¹⁶

1.3.2 Projeto para Alfabetização de crianças de seis e sete anos de idade

Em 2006, a Lei federal 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu no Brasil o Ensino Fundamental com duração de nove (9) anos letivos, com ingresso de crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Tornou-se urgente o desenvolvimento de estudos sobre o processo de alfabetização de crianças, não só por se constituir em alicerce para o desenvolvimento de habilidades e competências ao longo de todo o período posterior de escolarização, mas pelas dificuldades que o país vem enfrentando em sua realização, visto que mais de 50% dos alunos da 4ª série não estão plenamente alfabetizados, segundo as avaliações realizadas pelo MEC, e, a partir de 2006, pelo desafio de alfabetizar em todas as redes de ensino crianças com seis anos de idade, o governo estadual estabeleceu parcerias com 3 instituições privadas para desenvolver um Projeto Piloto de Alfabetização nas escolas públicas.

De acordo com o governo, essa ação teve como meta, no âmbito do Projeto Piloto, que no mínimo 90% das turmas integrantes do projeto.

A Secretaria de Estado da Educação disponibilizou para as escolas de ensino fundamental da rede estadual a opção entre três programas de intervenção pedagógica aplicadas no Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com seis (6) e sete (7) anos.

¹⁶ Disponível em: < www.seduc.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao2 > Acesso em 21 out. 2010.

As metodologias de alfabetização utilizadas no projeto foram:

- Instituto Ayrton Senna: programa de gerenciamento da aprendizagem de crianças dos anos iniciais / Circuito Campeão;
- Instituto Alfa e Beto: programa Alfa e Beto para alfabetização de crianças de 6 e 7 anos, com base em método fônico;
- Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA – programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo.

A Fundação Cesgranrio foi contratada como responsável pela avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio da aplicação de um teste de prontidão para a alfabetização, no início do processo; e, no final do processo, um teste composto por questões selecionadas com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização.

Em fevereiro de 2007, no início do programa, foi realizado o Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças, em parceria com a UNDIME/RS, com crianças de seis (6) anos no Ensino Fundamental de nove (9) anos com abrangência de 550 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de Escolas Municipais e Estaduais, com o objetivo de construir uma matriz de competência e habilidades cognitivas em leitura/escrita e matemática a serem desenvolvidas com alunos de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

O objetivo do projeto, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, foi aplicar os três programas de intervenção pedagógica na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, em escolas públicas municipais e estaduais no Rio Grande do Sul, visando à construção da matriz de competências e habilidades cognitivas em leitura/ escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, o que significa aos seis ou sete anos de idade.

O Projeto Piloto contou com a participação de 550 turmas de escolas estaduais e municipais de 73 municípios de várias regiões do Rio Grande do Sul.

Em 2008 houve continuidade do Projeto Piloto com as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e novas turmas de 1º ano com o objetivo de construir a matriz de

competências e habilidades cognitivas em leitura, escrita e matemática a serem desenvolvidas com alunos de seis (6) e sete (7) anos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma a assegurar sua alfabetização até o final desse período de escolarização.

A Cesgranrio/RJ, instituição responsável pela avaliação externa, realizou uma avaliação com abrangência de 1.148 turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove (9) anos. A avaliação final foi um teste com questões sugeridas pelos responsáveis de cada um dos três programas e especialistas em alfabetização.

Realizou-se a consolidação da escala de habilidades e competências em leitura/escrita e matemática para o 1º ano e construção de escala para o 2º ano, tendo como período de realização a primeira quinzena de dezembro.

Tabela 8 - Abrangência do Projeto de Alfabetização anos 2007 / 2008

Turmas	Anos	
	2007	2008
T. Estaduais	307	410
T. Municipais	243	188
Nº Alunos	11.200	12.000

Fonte: SEC / RS

Em 2009, o Projeto para Alfabetização realizou a consolidação da escala de habilidades e competências para o 1º ano e construção da escala para o 2º ano do Ensino Fundamental de nove (9) anos e a continuidade do Projeto Piloto com as turmas de alunos de sete (7) anos (2º ano) que iniciaram a alfabetização em 2008.

O acompanhamento foi realizado pela Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (AESUFOPE/RS); Federação das Associações dos Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (ACPM/Federação) e Escritório Antena da UNESCO no Rio Grande do Sul.

Outra justificativa do governo do estado do RS para a realização desses projetos foi de que com a matrícula obrigatória aos seis anos no Ensino Fundamental a partir de 2006, era necessário a ampliação do ensino fundamental para nove (9) anos – Leis nº 11.114/05 e 11.274/06. Nesse sentido, a alfabetização de todas as crianças, constituem-se em condição para a permanência na escola e o sucesso ao longo de sua trajetória escolar, com impactos na vida pessoal e no desenvolvimento econômico e social do Estado, visando as metas do compromisso nacional “Todos pela educação”,

do plano de governo do RS e da Agenda Estratégica RS 2006-2020.

Resumidamente, como metodologia foi prevista a capacitação de professores e gestores, com material didático, acompanhamento e controle do processo ensino-aprendizagem, por meio da avaliação dos alunos, em diferentes momentos do ano letivo de 2007, com igual número de turmas para controle dos resultados obtidos. Teste de prontidão aplicado pela Fundação Cesgranrio, no início do ano letivo de 2007, teste de Leitura/ Escrita e Matemática, com questões selecionadas pelos três programas, aplicados pela Fundação Cesgranrio no final do ano letivo, resultados devolvidos às escolas e aos professores e colocados numa escala de proficiência. Resultados de desempenhos, comparados com os obtidos nas turmas de controle e definição da escala de competências e habilidades cognitivas em Leitura, Escrita e Matemática, a serem desenvolvidas com alunos de seis (6) anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos nas redes públicas de ensino no Rio Grande do Sul.

Em 2009, houve uma extensão da aplicação das metodologias com os seguintes procedimentos: o diretor, após reunião com equipe da SEC, realizada em cada CRE, e discussão com seus professores, deveria escolher uma das metodologias desenvolvidas no Projeto Piloto para Alfabetização. As escolas teriam cinco dias úteis, a contar da reunião com a equipe da SEC, para entregar o termo de adesão à CRE, com a indicação da metodologia escolhida. Cada escola poderia optar por uma metodologia.

Conforme o exposto acima é possível perceber a importância da avaliação externa no estado do RS, tornando-se fundamental para as políticas públicas de educação do Estado e do governo federal, em parceria com o grupo formado por empresários, gestores e jornalistas, chamado “Compromisso todos pela Educação”. As empresas que patrocinaram o projeto em 2007 foram Aracruz, Copesul, Gerdau, Marcopolo, Refap S/A, e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Este grupo elaborou, de acordo com seu corpo técnico, as *metas*, tão valorizadas como uma tentativa de mostrar para a sociedade a importância da participação da iniciativa privada na educação, para melhorar a qualidade da educação elevando-a a um padrão aceitável para o empresariado e para o mercado.

A concepção de Estado gerencialista, de Estado controlador ao invés de executor de políticas públicas, fica bem nítida em termos de educação.

Instituiu-se, assim, as parcerias público-privadas como a solução para a

obtenção de uma educação dita de qualidade, com o objetivo de alcance das metas estabelecidas pelos organismos internacionais. Nesse sentido, cada vez mais, atores privados estão se tornando atores principais nos processos das políticas.

2. OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NA GESTÃO 2007-2010.

O Governo do Estado do RS em seu Plano de Gestão criou cinco frentes de trabalho, dentre elas estão os Programas Estruturantes que compõem uma carteira de 12 Programas de governo, com a finalidade de sinalizar para a população riograndense o caminho que o Governo do Estado, em tese, seguiria para a construção de um futuro mais promissor. Cada um desses Programas Estruturantes se desdobra em Projetos e Ações. Juntamente com outras iniciativas, estes programas deveriam nortear as ações do Governo. O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na gestão da Governadora Yeda Crusius, estruturou um plano para o desenvolvimento do estado, estabelecendo 32 objetivos ou, como ficaram denominados, diretrizes estratégicas.

Estas diretrizes ficaram agrupadas em três eixos que orientaram a ação política do governo: (1) Desenvolvimento Econômico Sustentável, com políticas para oferecer mais empregos com ações em diversas áreas (2) Desenvolvimento Social, voltado para as áreas da saúde, da educação, da justiça e do desenvolvimento social; e (3) Finanças e Gestão Pública, abrangendo as áreas de planejamento e gestão, administração e recursos humanos do Estado, obras públicas e a área da Fazenda.

Dentre as 32 estratégias do governo, encontram-se, no eixo do Desenvolvimento Social, algumas relacionadas à educação, tais como: oferta do ensino fundamental e médio de qualidade, com redução da repetência e da evasão escolar; parceria com municípios e iniciativa privada, com prioridade à melhoria da qualidade da educação escolar do ensino fundamental e médio oferecido no Estado, com ênfase no acesso à rede de ensino para todas as crianças e jovens (4 a 17 anos); melhoria dos níveis de aprendizagem, assegurando que nenhuma criança fique sem saber ler e escrever ao final do 2º ano do ensino fundamental; melhoria dos níveis de aprendizagem, com ações direcionadas à estrutura e aos agentes de ensino (prioridade para a qualidade do ensino fundamental e médio por meio da implantação de um sistema de avaliação

externa que permita aferir os níveis de aprendizagem na rede de ensino, compatível com padrões nacionais e internacionais); e criação de incentivos para a capacitação de docentes e gestores.

No eixo de Desenvolvimento Social encontra-se também, o Programa estruturante *Boa Escola Para Todos* com cinco projetos: Avaliação do Ensino Fundamental e Médio (SAERS e Avaliação dos alunos do Projeto Piloto de Alfabetização); Projeto Professor nota 10 – Valorização do Magistério; Projeto Escola Legal – manutenção e ampliação de espaços escolares; Projeto Sala de Aula Digital – Tecnologia da Informação nas escolas estaduais; Projeto Centro de Referências na Educação Profissional.

O Programa Estruturante *Boa Escola Para Todos*, segundo a SEC-RS estava identificado com o movimento nacional Compromisso Todos Pela Educação e com as metas para a educação da Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos. Este movimento foi criado em 2006, com a participação de organizações da sociedade civil, iniciativa privada e gestores públicos, conforme já indicado anteriormente.

Este programa contou com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS), Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino (SINEPE), Ministério da Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e outras instituições de Ensino Superior, instituições com atuação na Educação Básica, Secretaria de Obras Públicas e iniciativa privada, com um custo de R\$ 330 milhões.

Como justificativa o governo se refere ao fato de que o Estado do Rio Grande do Sul, que já teve a melhor educação pública do País, vem perdendo posição frente a outros estados brasileiros. As últimas avaliações realizadas, tanto pelo MEC quanto pelo Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul (SAERS), por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática em turmas de alunos do Ensino Fundamental e Médio, mostraram que grande parte dos estudantes do estado não alcançou um nível satisfatório de aprendizagem. Esses resultados indicaram, segundo o governo, a necessidade de criação de um programa para garantir educação de boa qualidade para crianças e jovens gaúchos.

Em 2008, foram avaliadas 97% das turmas previstas no projeto de Avaliação Externa do Rendimento Escolar dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio do Rio

Grande do Sul. O valor do investimento foi de R\$ 8.600.000,00, realizado entre janeiro/2008 a novembro/2009.

No que se refere a alfabetização de crianças, o governo do RS contratou três Instituições privadas com diferentes metodologias de ensino com o intuito de promover melhorias na aprendizagem dos alunos. As instituições contratadas foram:

- Instituto Ayrton Senna: programa de gerenciamento da aprendizagem de crianças dos anos iniciais – Circuito Campeão.
- Instituto Alfa e Beto: programa Alfa e Beto para alfabetização de crianças de seis e sete anos, com base em método fônico.
- Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA: programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivista.

Dentre esses programas de intervenção pedagógica cada escola pode escolher um dos três, ou nenhum, desde que, neste caso, apresentasse seu próprio projeto de alfabetização, assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Em entrevista concedida à revista Veja (Veja.com), dia 24 de abril de 2008, Gustavo Ioschpe, do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação, relata ter perguntado à Secretária de Educação se havia alguma diferença relevante de custos entre os três métodos, que tornasse um deles mais eficiente em termos financeiros, e também quais seriam os desdobramentos sobre os métodos de alfabetização praticados no estado. Eis a sua resposta, transcrita na íntegra:

Os custos são praticamente os mesmos. Os três programas são diferentes. O Ayrton Senna não é propriamente um método de alfabetização e sim uma gestão da aprendizagem - auxiliam os professores a fazerem avaliações formativas durante o ano letivo e a definirem estratégias de intervenção pedagógica para assegurar a aprendizagem dos alunos. O Alfa e Beto (método fônico) e o GEEMPA (pós-construtivismo) são métodos de alfabetização decorrentes de diferentes concepções/teorias relativas ao processo de construção do conhecimento. A resistência dos professores ao Alfa e Beto deve-se ao preconceito em relação ao método fônico no Brasil construtivista (ou pós-construtivista) e ao fato de que é mais estruturado com menos margem para a "livre ação" do professor e também exige muito trabalho - pelo menos esse é um argumento que alguns professores utilizam para manifestarem sua discordância com esse método. A Secretaria não pretende definir um método oficial de

alfabetização. Nosso objetivo é construir a matriz de habilidades cognitivas em leitura/escrita e em matemática que devem ser necessariamente devolvidas com as crianças de 6 e de 7 anos nos dois primeiros anos do ensino fundamental de 9 anos, de forma a contribuir para o atingimento da meta do Todos pela Educação relativa à alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Cada escola poderá escolher seu método de alfabetização, mas deve cumprir com a meta de desenvolver as habilidades fixadas nesta matriz. Além disso, a Secretaria pode divulgar características e resultados das diferentes propostas pedagógicas de alfabetização para que as escolas tenham mais elementos para fazerem suas escolhas metodológicas.

Segundo Adrião et al (2009), ao analisar processos de aquisição de sistemas pedagógicos prontos no interior de São Paulo, a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade.

Outro argumento assumido por pesquisadores que analisam essas políticas no estado de São Paulo, onde também vem sendo adotados esses projetos de intervenção pedagógica, também denominados de sistema de apostilamentos, é que deveríamos ficar atentos à aquisição dos sistemas de ensino privados pelo setor público pelo simples fato de que a população paga duplamente por materiais didáticos utilizados nas escolas públicas. Por exemplo, o governo federal executa três programas relacionados à distribuição de livros didáticos: O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 1989; o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantando em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) iniciados em 2007¹⁷.

Adrião et al (2009) relata que, apesar de muitos depoimentos de dirigentes municipais de Educação apontarem como principal motivação para a compra dos sistemas de ensino privado a baixa eficiência e problemas na distribuição dos livros desses programas federais, o fato é que, quando um município faz a opção por um sistema de ensino privado, há um duplo pagamento por materiais didáticos.

Apple (1989) mencionava que nos Estados Unidos essa prática já acontecia com a introdução de material pré-empacotado – pacotes pedagógicos, estimulada por uma

¹⁷ Disponível em: <www.fnde.gov.br/home.index.jsp?arquivo=livro_didatico.HTML>. Acesso em 3 jul. 2010.

rede específica de forças políticas, culturais e econômicas, nos anos cinquenta e sessenta, de acordo com a lógica, mantida pelos docentes universitários, de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo, o que tornava necessário a criação dos chamados materiais prescindíveis de professor, isto é, materiais que funcionassem apesar do professor. Assim, dava-se a compra de novos currículos criados pelo setor privado, com a finalidade de aumentar a eficiência. Esse fenômeno, que hoje está muito acirrado, já havia sido preconizado pela tecnicismo. Atualmente vivenciamos um neo-tecnicismo.

As empresas privadas do setor editorial já são remuneradas a partir de uma triagem, por avaliação técnica, para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino (Adrião et al, 2009). Os recursos que sustentam o PNLD são oriundos de orçamento do Ministério de Educação (MEC) destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A compra de materiais apostilados é efetuada com percentual dos recursos constitucionalmente vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que poderiam ser destinados a outros aspectos das atividades pedagógicas para melhoria da educação local.

É exatamente esta lógica que as políticas educacionais do Rio Grande do Sul operam na gestão do governo do estado (2007-2010), embora muitas pesquisas já apontem que os alunos estadunidenses que estudaram em escolas com esses pacotes anos atrás, enfrentem dificuldades de responder questões mais elaboradas (APPLE, 2003). Aqui no RS há a iniciativa em desenvolver esse modelo educacional já na alfabetização das crianças.

Alguns dirigentes apontam outros benefícios importantes como resultado da parceria, os quais configurariam principalmente ganhos eleitorais, uma vez que a população tenderia a identificar como indicador de qualidade educativa a vinculação da educação municipal a logotipos e marcas de escolas privadas.

Em muitos casos, essa vinculação é associada a uma suposta democratização do acesso à educação de qualidade, uma vez que, aparentemente, são minimizadas as diferenças entre os mais ricos, que podem pagar pelos estudos, e os mais pobres, que precisam recorrer ao poder público. Ressalta-se a suposta superioridade atribuída ao setor privado, concepção que se coaduna à perspectiva apresentada pela administração gerencial, segundo a qual a *expertise* capaz de conferir agilidade e

eficácia ao setor público se encontra no mercado e no seu poder emulador de competitividade.

A busca de padronização da qualidade, ainda desconsidera, por meio de ingerência externa, as especificidades existentes nas unidades de ensino, em uma tentativa de padronização do que sabidamente é diverso (ARROYO, 2004, 2000 apud ADRIÃO, 2009), inibindo a autonomia de profissionais na gestão da educação unidade escolar, cujas consequências para a tarefa educativa estão por ser analisadas. (ADRIÃO et al, 2009).

No início do ano 2010, o Governo do Estado enviou a matriz de alfabetização estabelecida pela Secretaria de Educação (SEC) por meio do projeto de Alfabetização de crianças com seis e sete anos. Neste documento estão estabelecidas as matrizes de habilidades e competências cognitivas necessárias para que os alunos estejam alfabetizados ao final do 2º ano da vida escolar.

Em 2010, o Secretário de Educação do Estado¹⁸, 48.770 alunos do 1º ano, o equivalente a 75% das crianças matriculados nesta série, estão sendo alfabetizados. Segundo ele, os últimos números consolidados revelam que 87% dos alunos desenvolvem estratégias de leitura que permitem identificar temas, gênero e idéia principal do texto, lêem com fluência e compreensão e organizam razoavelmente as partes de um texto no momento de produzi-lo. Em Matemática, 80,7% dos estudantes avaliados lêem e selecionam informações em tabelas e gráficos, identificam numerais, decompõem números, elaboram estratégias de cálculo mental, reconhecem placas de sinalização, entre outras habilidades. O secretário afirma que, ao final do 2º ano, os alunos de sete anos já sabem ler e escrever.

Com essas questões em mente, vou passar daqui em diante a estudar o trabalho docente que está sendo desenvolvido nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul neste contexto de intervenção pedagógica, a partir da lógica de relação público–privado, frente ao contexto de avaliações externas.

2.1 O programa de Intervenção Pedagógica ALFA e BETO

A adoção desses programas de intervenção pedagógica em escolas públicas

¹⁸ Informação obtida em Setembro de 2010.

vem demonstrando como se desenvolvem as políticas de gestão em educação em nosso estado, reforçando a lógica gerencialista, de mercado, com a necessidade de mostrar melhoras no nível da educação na tentativa de reforçar que o privado é bom e o público é ruim, pressuposto do neoliberalismo.

Esses programas veem os alunos como iguais, como se todos pertencessem aos mesmos contextos e condições social, econômica, cultural e nutricional, como se na sociedade em que vivemos não existissem desigualdades. Todos estão, de forma homogênea, submetidos a programas pedagógicos com aulas pré-determinadas e formatadas visando atingir o objetivo das avaliações externas que é a eficiência do aluno na obtenção de boas notas.

A avaliação, no contexto hegemônico de poder, torna-se um instrumento importantíssimo na adoção dos programas, pois é ela que vai avaliar o quanto os programas, as políticas, as escolas e os professores são eficazes.

Conversando previamente com algumas professoras que trabalham com esses programas pude perceber em suas falas a preocupação com a rígida formatação das aulas, com o controle burocrático, com conteúdos, horários (tempo) para serem trabalhados, e dias estabelecidos para cada ponto que vai ser desenvolvido. Pode-se perceber a lógica gerencialista quando o professor torna-se um mero executor do trabalho pedagógico, ficando o planejamento a cargo dos institutos contratados pelo estado.

A escola estará sempre sofrendo influências por parte de grupos com interesses econômicos e políticos, espaço de disputas desses grupos pela hegemonia no campo educacional.

O Instituto Alfa e Beto¹⁹ é uma instituição privada de educação do estado de Minas Gerais com foco em programas de alfabetização. O instituto foi constituído pela família Oliveira, cujo Diretor-Presidente é o professor João Batista Araújo e Oliveira e a Diretora-Presidente a professora Mariza Rocha e Oliveira. A instituição existe há mais de 40 anos e possui parcerias com instituições públicas e privadas.

O Diretor-Presidente do IAB atuou como funcionário do Banco Mundial em Washington, entre os anos de 1986 e 1995 (com intervalo de 1989-1992). Foi assessor do Ministro Hélio Beltrão no Programa Nacional de Desburocratização nos anos de 1980 à 1985 e atuou como Secretário Executivo do MEC em 1995.

¹⁹ As informações deste capítulo foram extraídas do site do Instituto Alfa e Beto.

A instituição foi contratada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para desenvolver o projeto de Alfabetização com crianças de 6 e 7 anos, que foi instituído aqui no estado, em 2007, com o objetivo de atingir as metas elaboradas pelo Compromisso Todos pela Educação e adotadas pelo PDE do MEC/ Brasil.

O IAB oferece a Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, parcerias para ministrar o Curso de Formação de Alfabetizadores - EAD. O curso foi desenvolvido pelo IAB com apoio financeiro do Ministério da Educação²⁰. Seu público-alvo são professores alfabetizadores e futuros professores alfabetizadores.

O IAB oferece consultoria na área de gestão de Secretarias de Educação e de Escolas.

As ações do IAB, de acordo com o que consta no site²¹, têm por base a experiência acumulada pelo professor João Batista Oliveira nas áreas de administração pública e privada, como professor, consultor e executivo. De modo particular, o professor João Batista desenvolveu, na década de 1990, programas de Gestão Municipal e Gestão Escolar em colaboração com o Instituto Ayrton Senna. Esses programas foram implementados em mais de 50 municípios, em todos os estados brasileiros. Também é de sua autoria o programa Educar para Vencer, implementado parcialmente na Secretaria Estadual de Educação no Estado da Bahia no final da década de 1990. O projeto incluiu, entre outros, a criação de um sistema de certificação de diretores escolares. Nos últimos dez anos, o professor João Batista tem limitado sua atuação nessa área, passando a colaborar com estados e municípios que adotam os programas do IAB.

As propostas do IAB para a Gestão Escolar têm como característica:

²⁰ Disponível em <http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/FormacaoProfessores>. Acesso em 06 jan 2011. De acordo com as informações, o curso é composto por 20 aulas gravadas em vídeo, com duração média de 1 hora. As aulas são divididas em segmentos. Há um manual com orientações, que reproduz todos os gráficos existentes no vídeo. O curso pode ser ministrado a distância, com ou sem atividades presenciais, dependendo dos acertos feitos em cada caso. Sua duração é no mínimo de 80 horas, podendo ser ampliado para incluir atividades teóricas e práticas. Os certificados serão expedidos pela instituição parceira e pelo IAB.

²¹ Disponível em: <www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/GestaoSecretariaEscola>. Acesso em 08 jan. 2011.

- Fortalecer a escola e promover a autonomia escolar, a partir de diretrizes e orientações para as Secretarias da Educação e programas Estruturados de Ensino.
- Transformar as Secretarias de Educação em órgãos que cuidam da educação no município e não apenas da rede municipal de educação; órgãos cuja função executiva é voltada para viabilizar e apoiar a autonomia das escolas.

O programa adota o método fônico e baseia-se nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Os materiais e métodos utilizados supostamente contribuem para o desenvolvimento de competências metalingüísticas e de meta cognição. Segundo o programa, os materiais contemplam todas as competências previstas no Programa de Ensino e cujos materiais são estruturados, o que pode facilitar a vida do professor.

O programa apresenta materiais para a classe, para o aluno, para o professor, para a escola e para a Secretaria de Educação. O próprio programa enfatiza que os materiais são lúdicos e que mantém o aluno motivado e interessado durante todo o processo de alfabetização. Enfatiza que há um lado gerencial muito forte que auxilia a escola e a secretaria na tomada de decisões e mudanças de rumo, além de disponibilizar assistência técnica.

A proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto se apoia em quatro pilares:

- a. Compromisso com o sucesso do aluno.
- b. Paradigma científico predominante: a Psicologia Cognitiva da Leitura.
- c. Princípios pedagógicos.
- d. Concepção do ensino da língua.

No site do IAB encontram-se sugestões para Secretários de Educação que estejam interessados em promover uma alfabetização de qualidade em sua rede de ensino. Como sugestões, ele indica que se faça uma análise dos resultados da Prova Brasil ou de outras provas estatisticamente adequadas e que procurem informações científicas atualizadas sobre o tema, tendo como exemplo as publicações do IAB sobre alfabetização.

O IAB apresenta uma diversidade de programas: Programas Zero a Três, Programa Alfa e Beto Pré-Escola, Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Séries iniciais: ensino estruturado, Coleção Prova Brasil, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Fluência de Leitura, Aceleração da Aprendizagem – PAA, Tempo integral: contraturno, Grafismo e Caligrafia, Coleção Livro Gigante, Coleção Artes na Pré-Escola, Formação de Professores e Gestão da Secretaria/Gestão Escolar.

O Alfa e Beto de Alfabetização enfatiza que seu objetivo é ajudar o professor a alfabetizar seus alunos. Apresenta um método de ensino estruturado, com base nos cinco conjuntos de competências recomendados pelo *National Reading Panel Report* (NRPR): Princípio Alfabético; Decodificação; Fluência de Leitura e Vocabulário e Compreensão Caligrafia.

A evidência de sucesso, segundo o IAB, reside em demonstrar, de forma objetiva, a capacidade do aluno de ler e escrever adequadamente ao final do Programa, em condições de continuar sua trajetória escolar com êxito, e não nas virtudes do discurso teórico.

Para obtenção do sucesso do aluno, de acordo com o IAB, é necessário: o entendimento e aplicação das diretrizes do Programa por todos; o cumprimento do ano letivo - 200 dias letivos previstos com 4 horas diárias de efetivo trabalho do professor titular com seus alunos; o cumprimento do Programa de Ensino no período do calendário escolar; a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação.

O professor recebe Manual de Instrução, vídeos de instrução e uma agenda para orientar e facilitar seu trabalho de preparar e ministrar aulas. Os alunos recebem livros específicos e a escola recebe um conjunto de livros, manuais e outros materiais para auxiliar no desenvolvimento das aulas e no gerenciamento do programa. A participação ativa, envolvimento e motivação do aluno, inclusive a realização pontual dos deveres de casa são tarefas importantes. Para acompanhar os resultados alcançados são disponibilizados à escola um conjunto de seis (6) testes utilizados para diagnosticar os progressos e dificuldade dos alunos.

O instituto pode oferecer capacitação para a equipe dos municípios que adotam o Programa pela primeira vez. Essa capacitação ocorre no início do ano letivo e as atividades são ministradas nas capitais dos Estados. Oferece o teste diagnóstico (opcional) e, mediante demanda, teste de diagnóstico e de avaliação da alfabetização.

A estratégia de capacitação dos professores do Programa Alfa e Beto, de acordo com o IAB, baseia-se no conceito de aprender fazendo e na capacitação em serviço. Requer não apenas sessões formais de orientação e treinamento, mas também a supervisão e a realização de reuniões semanais ou quinzenais de trabalho. Como o Programa Alfa e Beto têm duas unidades, essa capacitação tem a duração de 24 horas (três dias úteis), no início de cada Unidade.

O supervisor do Programa deve visitar as salas com frequência para identificar os pontos fortes e as dificuldades do professor, analisar os dados constantes da Agenda do Professor e, com isso, ser capaz de identificar bons exemplos, para serem disseminados, e identificar dificuldades, que precisam ser superadas.

A cada semana ou quinzena os professores se reúnem em grupos de 8 a 12, com um coordenador, para analisar os dados registrados na agenda do professor, identificar os progressos, dificuldades, tirar dúvidas, trocar experiências, com o objetivo de refletir e aprender a partir de sua prática na implantação do programa e planejar as aulas da semana ou quinzena seguinte, tirar dúvidas e adquirir segurança para seu trabalho.

Após a realização de cada teste os professores devem se reunir com os coordenadores pedagógicos ou diretores de suas escolas, analisar os resultados e traçar planos para a recuperação dos alunos. Estas reuniões devem ser uma oportunidade para o professor refletir sobre sua preparação e deficiências (diz que às vezes é o professor que precisa de recuperação, e não os alunos), identificar problemas individuais dos alunos, individualizar o ensino e a recuperação e entender como gerenciar o ritmo do programa com as exigências do ano letivo.

O Programa possui mecanismos de avaliação interna e externa para demonstrar sua eficácia. Ele estabelece metas de desempenho a serem atingidas pelos alunos, escolas e redes de ensino. O objetivo é assegurar a efetiva alfabetização das crianças. Para tanto, contém atividades relativas a todas as competências que integram o processo de alfabetização. Isso permite, em tese, que a escola se adapte ao nível em que se encontra cada aluno. Ademais, além de alfabetizar, o programa afirma introduzir o aluno no mundo das letras e dos livros para desenvolver vocabulário e competências de compreensão de texto e de expressão oral.

O Programa visa integrar aspectos pedagógicos, gerenciais e práticos. Contém orientações e instrumentos para gerenciar e implementar o programa com êxito em

redes de ensino, escolas e na sala de aula e pode ser implementado em um ano letivo, para crianças de 6 anos, com a utilização de todos os materiais da edição 2010 do Programa Alfa e Beto.

No 1º ano são utilizados os materiais do Alfa e Beto, cujo programa de ensino é dividido em 2 unidades. A Unidade I dura aproximadamente 50 dias letivos podendo se estender até o final do 1º semestre e a Unidade II dura de 100 a 150 dias. As duas unidades contém conteúdos de alfabetização e matemática.

Há duas sessões de capacitação (para professores) de 16 horas de duração cada uma antes de cada unidade e para Diretores e Coordenadores pedagógicos (para conhecer o funcionamento do programa, utilizar os testes como instrumento e mobilizar-se para atingir os objetivos) com duração de 7 horas e 30 minutos. O professor sai da capacitação com as duas semanas seguintes de aula já planejadas.

Quadro 5- Relação dos materiais do Programa Alfa e Beto

Materiais para o aluno	Livro 1 Livro 2 Livro 3 Saquinho de letras
Materiais para a Classe	Alfa e Beto Cartazes Cartelas Coletânea (10 exemplares) Livro Gigante Livro Gigante reduzido (10 exemplares) Minilivros (5 coleções com 120 títulos cada uma)
Materiais para o Professor	Manuais dos Livros 1,2 e 3 Manual de C. Fonêmica Manual do Livro Gigante Manual da Coletânea Agenda do Professor Manual de Orientação ABC do Alfabetizador Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros Aprender e Ensinar
Materiais para a Escola	Manual da Escola
Materiais para a Secretaria	Manual da Secretaria Conjunto de 7 DVDs de capacitação

Fonte: IAB

Apresentarei num quadro²², de forma resumida, como se dá o acompanhamento do Programa no 1º ano, segundo o IAB.

²² Informações coletadas de um Manual do Programa Alfa e Beto com sugestões de como funciona o Programa no primeiro ano e no segundo ano. Foi distribuído para as escolas através da Secretaria de

Quadro 6 - Acompanhamento do Programa

Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos: diariamente recebem deveres de casa • Unidade II: leituras dos minilivros
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Professores: reuniões periódicas de planejamento • Professores e equipes diretivas da escola: reuniões mensais para análise do andamento do Programa. • Diretores: reuniões mensais com as CREs • 6 vezes por ano: aplicação e análise dos resultados dos testes • 5 vezes por ano: recuperação dos alunos(planejamento professor e equipe pedagógica) • Dentro de cada escola: acompanhamento dos professores pela direção e coordenação pedagógica
Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> • As CREs organizam seu plano de supervisão e apoio as escolas. • Promovem reuniões periódicas com as equipes diretivas das escolas, idealmente a cada mês.
IAB	<ul style="list-style-type: none"> • Dispõe de coordenação que fica à disposição para esclarecer as dúvidas e superar dificuldades que surgirem.

Fonte:IAB

Com relação ao 2º ano, o IAB recomenda:

- Uma reunião dos professores antes de cada lição, de preferência com professor de Língua Portuguesa.
- Elaboração de provas conjuntas (num município ou CRE), no final de cada unidade. Diz que a prova pode ser elaborada por um pequeno grupo de professores e aplicada a todos os alunos.

No 2º ano são usados o Livro A da Coleção ABCD e o Livro 4 (Matemática, Ciências e Estudos Sociais).

O Livro A destina-se a consolidar a alfabetização. As atividades propostas ocupam cerca de 2 horas e 30 minutos por dia. Ele é dividido em 4 unidades e cada unidade tem 5 lições. Após a 5ª lição de cada unidade deve haver uma aula de revisão.

O Livro 4 pode ser usado em torno de uma hora por dia, com atividades para serem desenvolvidas em casa e na sala de aula.

Quadro 7 - Relação dos materiais do Programa ABCD (2º ano)

Material para o aluno	Livro A Livro 4
Material para o professor	Manual do Livro A Manual do Livro 4 Usando Textos na Sala de Aula Manual de Orientação da Coleção ABCD

Fonte: IAB

Pesquisando sobre o IAB verifiquei que a Coleção ABCD, que é um programa estruturado de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, encontra-se no Guia de Tecnologias Educacionais 2009/MEC²³ como processos de Ensino Aprendizagem, com o foco para gestores, professores e alunos.

As tecnologias educacionais se referem a processos, ferramentas e materiais que dão suporte às redes estaduais e municipais de ensino, como explica o diretor de políticas de formação, materiais didáticos e tecnologias da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Marcelo Soares. “São experiências bem-sucedidas, desenvolvidas por especialistas em educação, universidades, empresas e organizações não-governamentais, que deram certo e podem ser replicadas.”²⁴

Das 143 tecnologias existentes²⁵, em 2010, 1.179 municípios e 833.315 alunos foram atendidos com as tecnologias de correção de fluxo escolar pré-qualificadas de 3 instituições (Instituto Ayrton Senna, GEEMPA, Instituto Alfa e Beto).

Como mudanças para o ano de 2010, o próprio João Batista Araújo de Oliveira, Diretor Presidente do Instituto IAB, fala em vídeo no seu site²⁶ que diminuíram o número de livros testes que eram sete e passam a ser quatro e que as atividades (conteúdos) dos livros ficaram mais concentradas.

O IAB, conforme mostrado acima, afirma ter uma preocupação com a qualidade da educação, com a produção de materiais ricos para os alunos, com a elaboração de boas aulas para que a professora as aplique, mas intrigou-me bastante o fato de que

²³ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologia>. Acessado em 05 jan. 2011.

²⁴ Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14573>. Acessado em 05 jan. 2011.

²⁵ Disponível em: < gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_27.php>. Acessado em 05 jan. 2011.

²⁶ Disponível em: < www.alfaebeto.com.br>. Acessado em 06 jan. 2011.

no próprio site do instituto há um texto, no *blog*²⁷ do diretor-presidente João Batista, em que ele relata que, para ministrar as aulas, o professor pode ter no mínimo a escolarização de Ensino Médio.

João Batista de Oliveira, nessa entrevista, menciona que esses programas exigem que o professor trabalhe como um louco, que a maioria deles faz 200 horas ou mais de trabalho adicional por ano para acompanhar os trabalhos e que a maior parte dos poucos professores que não retornam ao programa em anos posteriores diz que a razão é falta de tempo, e não falta de convicção.

Esse fato chamou-me muito a atenção, pois o discurso do IAB, que diz que para trabalhar com alfabetização deve-se ter os melhores professores, abre essa possibilidade, da escolarização mínima do professor ser o suficiente, no mínimo isso é contraditório. Isso é um retrocesso ou uma maneira de obter mais controle sobre o trabalho docente? A partir disso fica a dúvida de até que ponto essas instituições contratadas por governos têm influência nas decisões das políticas públicas de educação?

²⁷ Entrevista concedida para Vitor Casimiro em janeiro de 2002. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0074.asp> Acesso em 8 fev. 2010.

3. TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente e sua histórica reivindicação por autonomia têm nas políticas neoliberais a dissimulação de sua arbitrariedade e violência no estabelecimento de formas de controle mais sutis e potencialmente mais cooptadoras dos agentes educacionais e no limite da própria comunidade que cerca a escola. Entretanto, o processo de trabalho docente e as contradições que o envolvem, produzem formas de resistência, e de interesse dificilmente ajustáveis à lógica neoliberal. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002)

A história da profissão docente no Brasil e no mundo mostra que os professores sempre sofreram um controle externo, seja da Igreja seja do Estado, porém a precarização do trabalho docente começa a se aprofundar quando o Estado transforma o professor em funcionário e quando houve a grande massificação de alunos na escola pública, não havendo um investimento na educação como escolas bem estruturadas, e professores bem remunerados.

Para o estado a educação passou a ser vista como um gasto e não como um investimento. Quando se fala em trabalho docente deve-se ressaltar a questão de gênero, pois o magistério, com a industrialização, passou a ser exercido quase que totalmente por professoras. Os homens na época passaram a procurar trabalhos mais rentáveis e as mulheres com o histórico de *cuidar* da família procuraram o magistério como forma de *ajudar* no sustento da casa..

Para o Estado Republicano, o compromisso com uma educação pública e laica e, portanto, com acesso permitido a todos os cidadãos era uma questão de honra. Mesmo que esse compromisso tenha se reduzido a discursos, fazia parte do projeto histórico do pensamento republicano. (HYPOLITO, 1997)

As diferenciações e discriminações políticas, econômicas e sociais identificadas em relação à professora, como ser social que ocupou uma determinada posição dentro do mundo do trabalho, são encontradas em outras profissões e ramos de trabalho. Esse movimento, do final do século passado

até hoje, que as mulheres professoras experimentaram é parte de um movimento maior vivido pelas mulheres na sociedade urbano industrial capitalista. Portanto, essas relações entre o masculino e o feminino no magistério e na educação devem ser entendidas como relações mais amplas dessa sociedade capitalista, culturalmente assentada no patriarcado. (HYPOLITO, 1997, p.66)

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho baseado no paradigma industrial, que foi o fordismo, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital (Maués, 2003, p.12). Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas.

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental, procedimentos pré-especificados de ensino e de respostas dos alunos e de pré e pós-testes estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução, em suma, o processo de trabalho docente estava tornando-se sujeito a processos similares a tantos outros que haviam levado à proletarização de tantos outros postos. (APPLE, 1987, p.5)

Sobre a natureza do trabalho docente (HYPOLITO, 1997, p.86) e a perspectiva de análise, que considera o trabalho docente como uma modalidade de trabalho tipicamente capitalista, a tese da proletarização pode ser sintetizada como o seguinte:

1. Ao ingressar no mercado o trabalhador do ensino tem um choque com a realidade concreta (...) Há uma tecnologia educacional interposta como meio de trabalho, objetivada nos materiais instrucionais, nos equipamentos, nas técnicas de ensino, nos livros didáticos...
2. Na medida em que essa tecnologia educacional já está pronta, e sua utilização previamente planejada, as práticas dos profissionais passam a não depender mais da vontade individual...
3. O grau de possibilidade que o trabalhador docente encontrará para determinar sua própria prática vai depender do nível de organização do trabalho da escola.
4. Há, com efeito, modificações substanciais quanto ao que se entende por qualificação profissional. Qual deve ser a formação adequada ()? Dependendo da lógica pode ser um profissional bem preparado, como pode ser aquele que não está apto a pensar, mas mostra-se um perfeito executante. Numa ótica

tecnicista, o trabalhador de ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e prescrito nos manuais.

5. No decorrer desse processo há um aumento da desqualificação profissional e elevação do grau de dependência, por parte dos docentes, em relação à tecnologia educacional e a determinações externas.

O que se pode constatar é que quanto maior o grau de racionalização do trabalho escolar e mais complexas são as formas de organização e administração escolar, maior será o controle do trabalho docente, redução do tempo de pensar, programar e executar.

Hypolito (1997) já citava que exemplo típicos desse fenômeno é a imposição do livro didático, com conteúdos programáticos previamente estabelecidos, acompanhados de um cronograma que deve ser, em muitos casos, rigorosamente cumpridos. Assim, ocorre a alienação do professor em relação aos fins da educação e fica explícita a divisão do pensar e do executar, justificando-se assim a necessidade de tantos supervisores técnicos e especialistas, o que antes era realizado pelos próprios professores.

O que Apple (1987) chama a atenção é que professores vivem situações contraditórias e não estão estabelecidos em uma única classe social, mas são pessoas situadas num gênero específico, visto que a grande maioria dos professores são mulheres e estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. O grau de proletarização relaciona-se, então, com a divisão sexual do trabalho.

Como Apple (1987, p. 8) relatava com relação ao trabalho docente,

Os professores não são meramente funcionários do estado, eles têm algum grau e autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado. Ao invés de aqueles que lá trabalham se ajustarem às necessidades da instituição, existem várias formas importantes nas quais a instituição tem que levar em conta os interesses dos empregados e ajustar-se a eles.

No contexto da globalização e do novo papel dos organismos internacionais, os profissionais da educação passam a ter um papel fundamental como executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado (Mausés, 2003). O professor, o técnico, o administrador passaram a ser responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os

“redentores”, capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada pelo Pensamento Único, isto é, de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação. Esses profissionais sofrem um processo que pode ir da satanização à deificação, dependendo da obediência ou não ao receituário proposto.

Segundo Santos (1989, p. 27), na relação onde ocorre o trabalho docente existe uma divisão entre os trabalhadores e a organização desse processo,

Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Consequentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamentos entre os professores e entre os professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provêm duas questões. A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino, isto é, por aqueles que têm por função produzir os procedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua mais ampla acepção – serem considerados como neutros.(...) Os procedimentos técnico-pedagógicos, as diferentes metodologias de ensino, as várias técnicas, enfim, a tecnologia em sentido lato (...) nada mais são do que respostas “técnicas” a problemas “técnicos”.

A intensificação, outro aspecto que contribui para a proletarização da docência, segundo Larson (*apud* APPLE, 1987) representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios do tipo de trabalho dos professores são degradados. Ela tem vários sintomas do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter falta de tempo para se manter em dia em sua área. Pode-se ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Essa situação é visível nos processos de trabalho docente no estado do RS, onde o governo cria as Lições do Rio Grande, como forma de controle do que deve ser ensinado, reforçando, também, a tese da divisão do trabalho entre criação e execução. O Projeto de Alfabetização é outro exemplo, na medida em que os professores tem que passar o dia registrando e executando tarefas que serão controladas pelas equipes técnicas de avaliação dos grupos institucionais privados e pelo sistema de avaliação do estado.

Segundo Damasceno (2010) o que se observa nos processos de intensificação do trabalho docente é que eles podem manifestar-se de diversas formas, tanto por

meio do aumento de trabalho em sala de aula, quanto pelo excesso de atividades realizadas fora da escola ou ainda, por apresentarem-se como práticas pedagógicas denominadas de criativas e inovadoras. Essas práticas, segundo ela, consideradas mais "modernas" levam os docentes a substituírem suas formas costumeiras de trabalhar por outras, ressignificando antigas concepções, pois, na atual configuração assumida pelo trabalho docente, para serem vistos como profissionais competentes, eles têm que demonstrar ser eficientes, sendo necessário para isso, apresentar altos índices de produtividade

O trabalho docente com relação ao processo de intensificação, de acordo com Hargreaves (apud HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109), desenvolve-se de forma diferente em diferentes contextos.

Num contexto mais conservador os processos de intensificação tendem a ser mais próximos do conceito clássico, com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho já nos moldes mais gerencialistas, que temos vivenciado mais recentemente, os processos de intensificação tendem a apresentar maior distanciamento do conceito clássico, e podem aparentemente ter maior tempo de preparo fora da sala de aula, maior possibilidade de práticas curriculares mais criativas, condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos, muitas vezes colonizados pelas administrações, como assinala Hargreaves (1998). Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Contudo, o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

Seguindo esta lógica, Damasceno (2010) refere-se a esses processos de intensificação enfatizando que podem tornar-se mais visíveis no quadro das novas dinâmicas instituídas nas relações entre Estado, família e escola, em que se verifica uma ambiguidade sobre o que cabe a cada uma dessas instituições, no que diz respeito às suas tarefas e seu papel na educação. Tal situação, segundo a autora, tem deixado nas mãos dos docentes grande parte das tarefas relativas à educação, tanto no que diz respeito à formação de hábitos, valores, atitudes e formas de comportamento e disciplinamento, quanto as que dizem respeito aos cuidados com a saúde e o corpo, além do ensino propriamente dito. Há, porém, outros conteúdos a serem ensinados e julgados da responsabilidade dos docentes, tais como: a educação para o consumo; para o trânsito; para a defesa do meio ambiente, etc

No Estado do Rio Grande do Sul, na gestão 2007- 2010, os professores viram-se envolvidos numa grande pressão quando o governo lançou a Reforma do Plano de Carreira do Magistério e do novo modelo de Gestão Escolar. Foi uma época de muitas dúvidas, assembleias, passeatas e greves do magistério público estadual. Um governo autoritário, fazendo valer sua única voz, tentando, através da mídia, confundir a população, pois passava informações equivocadas como, por exemplo, a respeito do Piso Salarial Nacional do Magistério, que foi sancionado pelo governo Lula, e até os dias de hoje, não entrou em vigor, devido a uma Ação de Inconstitucionalidade movida pela governadora de nosso Estado e governadores de outros estados²⁸.

Algumas modificações propostas para o Plano de Carreira do Magistério são apresentadas por Hypolito (2010, p.743);

A primeira ideia significativa do plano é introduzir na carreira docente a noção de pagamento por desempenho (performance), por mérito, o que implicaria em estabelecer formas de: i) melhorar a seleção; ii) valorizar a formação continuada; iii) valorizar o desempenho; iv) melhorar os salários iniciais; v) melhorar o salário em geral; vi) redimensionar a gratificação como gestão; e vii) sustentabilidade das despesas e previdência

Hypolito (2010) afirma que talvez o aspecto mais perverso do plano seja a introdução do pagamento por desempenho e que esse modelo de plano crie também uma diferenciação interna na carreira, estando associado com o desempenho das escolas. Segundo o autor, está sendo pensado um exame de certificação para que os docentes possam ocupar os cargos de Direção e Supervisão..

A carreira seria avaliada, segundo a proposta, na forma de ingresso – formação inicial exigida, avaliação por meio de concurso para ingresso e avaliação de desempenho por intermédio do estágio probatório; por evolução na carreira – avaliação individual para progressão nas classes, avaliação coletiva pelo desempenho das escolas com a remuneração variável; e também haveria a possibilidade de exoneração pela insuficiência de desempenho e resultados (HYPOLITO, 2010).

Com relação aos programas de intervenção adotados pelas escolas públicas, o autor reforça que esses sistemas adotam um modelo pedagógico que deve ser seguido e fazem com que o coletivo escolar se enfraqueça como prática colaborativa, podendo

²⁸ Esta lei hoje se encontra aprovada em favor dos professores, restando ainda uma decisão do Supremo Tribunal de Justiça quanto ao percentual de tempo para preparo de atividades de ensino.

criar o que Hargreaves (1998)²⁹ denomina de balcanização da gestão escolar, e, em termos pedagógicos, impõe metodologias e materiais de ensino que devem ser seguidos e aplicados. Hypolito conclui dizendo que

Há ainda evidências de que esses sistemas na forma como estão sendo introduzidos sobrecarregam os professores, alienam suas práticas, e apresentam resultados duvidosos frente aos seus custos (2010, p. 745).

Sobre a flexibilização do trabalho docente, Damasceno (2010) comenta que

Os docentes, à semelhança dos trabalhadores de outros setores da economia, também vêm sofrendo ao longo das últimas décadas, consequências advindas do processo de flexibilização, tais como: contratações temporárias de trabalho; baixos salários; inadequação ou ausências de planos de cargos e salários; intensificação do trabalho; frágil unidade de classe; adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para avaliar a produção do trabalho docente; introdução de novas tecnologias no ambiente escolar; fragmentação e desqualificação provocada pela separação entre concepção e execução do trabalho; alto número de alunos por professor; aumento dos problemas de saúde; entre outros. (DAMASCENO, 2010, p. 140)

3.1 Autonomia e controle

Com essa nova forma de gestão nas políticas públicas e nas políticas educacionais no Estado do RS, com a descentralização dos meios, mas com forte rigor e controle nos fins, é que o trabalho docente está submetido, ou seja, há uma falsa democratização como forma de manter a hegemonia e o poder sujeitando o trabalho docente à função de “cumpridor de tarefas”

O novo gerencialismo precisa ser compreendido como uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes, como as concepções do fazer educativo. Com o novo modelo de gestão, aprofunda-se a separação entre concepção e execução e se estabelece minucioso controle sobre cada setor da escola, que penetra na sala de aula, sobre o trabalho docente. (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009)

²⁹ Configuração de tipologias culturais da profissão docente, que tanto podem unir como dividir os professores no interior do estabelecimento de ensino, em grupos ou subgrupos isolados, apresentando-se por vezes, adversários uns dos outros. O termo refere-se à divisão provocada pela implosão dos países dos Balcãs, que resultou em uma multiplicidade de facções étnico-religiosas.

Segundo os autores acima citados, o professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. Num primeiro momento, os problemas de desempenho dos estudantes são diretamente relacionados à má formação do professorado. Os professores são acusados de acomodados e não atenderem aos apelos e esforços do governo. Assim se constrói o discurso do novo gerencialismo, que lança mão da sensibilização do professorado, ao realizar um verdadeiro trabalho de sedução, repetindo e propondo cotidianamente, alternativas de trabalho, participando dos problemas escolares e pessoais dos professores e sempre propondo alternativas aparentemente viáveis para os problemas de sala de aula. Esse processo de sensibilização busca alianças e compromissos entre governo e professores para entender as demandas do estado, produzindo efeitos de controle sobre a autonomia docente.

As modernas formas de governo, em seu sentido político de regulação e controle, dependem de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. É nesse sentido que são criadas ferramentas de avaliação, como o Saeb e o Ideb, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de conhecer o exercício docente e se aproximar do interior da sala de aula exercendo um controle desde fora. A regulação da conduta e o governo dos indivíduos pressupõem seu conhecimento. (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p. 131)

Segundo Apple (1989) é importante identificar e distinguir os tipos de controle que se exerce sobre as pessoas, pois, no mundo capitalista, as empresas compram força de trabalho e com isso o direito de estipular como ela deve ser usada, sem muita interferência na concepção e planejamento do trabalho por parte dos trabalhadores.

Têm sido usados, segundo Apple, três tipos de controle para ajudar a extrair mais trabalho: controle simples, técnico e burocrático. O simples seria aquele em que o empresário que contratou diz o que deve ser feito, ou é executado ou é demitido. O técnico é menos óbvio, são controles embutidos na estrutura física do trabalho (tecnologia), e o burocrático significa uma estrutura social em que o controle é menos visível, uma vez que os princípios de controle estão embutidos nas relações sociais hierárquicas do local de trabalho.

Apple (1989) reforça que as regras impessoais e burocráticas a respeito da direção do trabalho, os procedimentos para avaliar o desempenho e as sanções e

recompensas são ditas por medidas oficialmente aprovadas. Os controles vão se refinando ao longo do tempo e o controle técnico e a desqualificação tendem a andar juntos. A preocupação do autor é sobre o impacto desses controles sobre a escola, pois ele aparece no rápido crescimento do uso de “pacotes” de material curricular. O autor cita exemplos dos Estados Unidos, mas aqui no Brasil, isto já acontece, quando escolas compram e/ou recebem do governo federal conjuntos completos de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores, e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes diagnósticos e de rendimento em coordenação com o sistema. Nesses testes geralmente o conhecimento curricular é reduzido aos comportamentos e destrezas apropriados, e os materiais especificam o que, quando e como a professora deve ensinar. Entra em funcionamento um processo de desqualificação, quando habilidades de que os professores e professoras costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças, não são mais necessárias. Portanto, se esse controle técnico for eficaz, realmente haverá a divisão entre planejamento e execução do trabalho docente.

Seguindo esta lógica, aqui no Rio Grande do Sul, o governo adotou essa política de avaliação externa com a realização de provas (testes) para as crianças de 2ª série/3º ano, 5ª série/6º ano e 1º ano do Ensino Médio, como forma de avaliar as competências e habilidades dos alunos para cada série/ano e também como forma de controle sobre o trabalho docente e ranqueamento de escolas, buscando homogeneizar, através do sistema de avaliação, um determinado padrão de qualidade do ensino. Nesse sentido é que o Projeto de Alfabetização para crianças de seis e sete anos foi criado, com ações pedagógicas terceirizadas pela iniciativa privada, afastando cada vez mais a escola e os professores dos processos de decisão pedagógica.

Não bastando isso, no ano de 2010 criou-se a cartilha Lições do Rio Grande, como forma de referencial curricular do RS, na tentativa de homogeneização da educação, colocando esse projeto nas escolas públicas estaduais e obrigando os professores a trabalhar com essa nova pedagogia, buscando melhorar as competências e habilidades dos alunos, sem em momento algum discutir com os professores sobre sua necessidade ou não e de que forma trabalhá-la, causando um

grande descontentamento da classe trabalhadora e reação de resistência e recusa de muitos.

O objetivo dessas lições é controlar o que está sendo ensinado para ser cobrado nas provas de avaliação (SAERS). O discurso do governo é de que essas Lições são “sugestões” para os professores executarem com melhor qualidade o trabalho docente.

De acordo com Hypolito e Vieira (2002, p.276)

Nem sempre e nem totalmente o processo de trabalho docente e suas práticas cotidianas podem ser prontamente relacionadas às formas de organização e de gerenciamento do processo de trabalho tipicamente gerencialista, seja como conformação, seja como resistência. As professoras e os professores, no processo de trabalho desenvolvem ações que não obedecem a um determinismo econômico ou de classe de uma forma unidirecional e mecânica, embora estejam – e não poderiam deixar de estar – imersos no processo de luta e de conformação das classes, desenvolvendo um conjunto de práticas e concepções dificilmente moldáveis a uma rígida lógica administrativa, tal como apregoam os experts da qualidade total.

Nesse sentido, é possível afirmar que as investidas de controle sobre o trabalho docente, por mais homogeneizadoras que sejam ou pretendam ser, não podem garantir a obediência cega, havendo sempre a possibilidade de resistência e rebeldia.

De acordo com Damasceno (2010) as medidas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da escola, visam, segundo os seus proponentes, à ampliação da autonomia da escola e, conseqüentemente, a autonomia do trabalho docente. No entanto, segundo a autora, tem-se observado nesse processo, uma contradição, pois, se por um lado, o discurso de autonomia da escola poderia, em princípio, significar um fortalecimento do trabalho docente, por outro lado, verifica-se um rígido controle de caráter centralizador em suas atividades pedagógicas, sendo exemplos disso, a avaliação de larga escala do sistema educacional e a proposta de um currículo nacional.

As políticas neoliberais ao venderem a idéia de maior autonomia e participação das escolas e de seus agentes sobre o *quê* ensinar e *como* ensinar, desqualificam a própria dinâmica do trabalho docente, que é fortemente determinada pela experiência do trabalho, pela própria cultura do trabalho em ação (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.278).

O discurso de mais autonomia dos adeptos e defensores da qualidade total visa à eliminação das respostas práticas que as docentes vêm produzindo no seu processo

de trabalho, buscando constituir uma subjetividade conformada a uma autonomia que não pode romper com a forma e o conteúdo do trabalho e da administração previamente determinadas. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002)

O processo de trabalho docente no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, no que se refere a autonomia e fortalecimento, ressalta a idéia de que essas políticas tendem a favorecer os processos de intensificação, que tendem ao aumento de trabalho na sala de aula, com práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e condições de trabalho cada vez mais precárias. (DEL PINO, VIEIRA e HYPOLITO, 2009, p.125)

Para Barroso (apud DAMASCENO, 2010), no campo educacional, ao analisar as principais mudanças nos processos de regulação das políticas públicas educacionais em países europeus, identifica a existência de três níveis de regulação diferentes, mas complementares: *regulação transnacional, regulação nacional e regulação local*.

Na análise sobre o processo de recomposição do poder do Estado no domínio da educação, o autor acima referido verificou um aumento da regulação transnacional, um hibridismo da regulação nacional e uma fragmentação da regulação local. Ainda que essa análise esteja contextualizada na realidade dos sistemas educativos europeus, é possível observar sua contribuição para a análise de outras realidades educacionais, como a do Brasil e a de outros países da América Latina.

Para Barroso (apud DAMASCENO, 2010) a *regulação transnacional* na maioria das vezes tem sua origem na dependência política e econômica dos países periféricos ou semiperiféricos em relação aos países centrais. Os primeiros, sob os efeitos dos processos de globalização, adotam e legitimam um conjunto de normas, discursos e procedimentos para o funcionamento de seus sistemas educacionais derivados das regras de financiamento impostos pelos organismos dos países centrais. É que lhes é exigida adesão à política e aceitação de orientações na elaboração e execução de projetos de acordo com os critérios estabelecidos pelos organismos internacionais, que lhes concedem financiamentos.

São inúmeros os programas desenvolvidos em diferentes países da América Latina por organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) etc.

As diretrizes do Banco Mundial para a Educação (FIDALGO, 2009) são entre outras: 1) elaboração de currículos sintonizados com as demandas de mercado; 2) ênfase na avaliação do ensino no que diz respeito aos produtos da aprendizagem e ao valor custo benefício; 3) centralidade na formação docente em serviço em detrimento da formação inicial, o que mostra que as reformas educacionais no Brasil e América Latina são regidas com o intuito de incorporar a legitimação do desempenho e valorizar somente a transmissão/ensino de competências e habilidades objetivando o desempenho de alunos nas avaliações externas e deixando de lado a formação humana, integral do ser humano.

O segundo nível de regulação, a *regulação nacional*, compreende o modo como o Estado e as autoridades públicas exercem a coordenação, o controle e a influência sobre os sistemas econômicos, sociais e educativos, orientando, por meio de norma determinações e constrangimentos, o contexto de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados, ou seja, se aplica aqui, o sentido de regulação institucional.

O terceiro nível de regulação apresentado por Barroso é a *microrregulação local*, que acontece na escola, considerada a instância local de execução das políticas educacionais e é definido como um processo de coordenação das ações dos sujeitos, a partir do confronto, da interação, da negociação ou dos compromissos de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias nas relações entre "administrador" e "administrado".

Observa-se então que o sistema educacional, assim como o sujeito, está submetido a múltiplas regulações, com diferentes tensões, contradições e práticas em diferentes locais de trabalho.

De acordo com Foucault (*apud* ALVAREZ, 2004) as práticas disciplinares caracterizam-se por distribuir os indivíduos em espaços fechados e heterogêneos, onde cada indivíduo tem um lugar especificado, ao desempenhar também aí uma função útil. Estes locais são ainda intercambiáveis e hierarquizados. Em termos espaciais, portanto, cada indivíduo ocupa um lugar ao mesmo tempo funcional e hierarquizado, formando um quadro espacial onde se distribui a multiplicidade de indivíduos para deles tirar o maior número de efeitos possíveis. As disciplinas implicam

também um controle das atividades dos indivíduos, estritamente coordenadas em relação aos horários, ao conjunto dos demais movimentos corporais e aos objetos a serem manipulados, ao buscar obter assim uma utilização crescente de todas as atividades ao longo do tempo. Distribuídos espacialmente e controlados temporalmente os indivíduos, as disciplinas ainda os combinam de modo a obter um funcionamento eficiente do conjunto através da composição das forças individuais.

Ao definir as práticas como formas de tecnologias de poder, novo poder disciplinar serão deste modo, um poder voltado para o “adestramento” dos indivíduos. E, para isso, esse poder utilizará alguns mecanismos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica induz, através do olhar, efeitos de poder: o indivíduo adestrado deve se sentir permanentemente vigiado. A sanção normalizadora implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade visando os comportamentos desviantes. O exame, por fim, indica uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvos do poder disciplinar. (Foucault *apud* ALVAREZ, 2004, p. 172)

Foucault também menciona que as relações de poder não podem ser reduzidas a uma oposição binária entre dominadores e dominadas, pois são muito mais heterogêneas convergências, sempre provisórias, produzidas pelos muitos enfrentamentos locais. Ao mesmo tempo em que intencionais, as relações de poder não são subjetivas, ou seja, embora o poder se exerça por meio de uma série de miras e objetivos, não resulta da escolha de um sujeito individual ou coletivo. Finalmente, “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (ALVAREZ, 2004)

Já Gilles Deleuze (1992), por sua vez, apontava para uma ruptura dos mecanismos de regulação dos comportamentos na atualidade, ao considerar que as sociedades contemporâneas não seriam mais “sociedades disciplinares”, tal como pensadas por Foucault, mas sim “sociedades de controle”, nas quais os mecanismos de confinamento estariam sendo substituídos por novas tecnologias eletrônicas e informacionais de supervisão e controle dos indivíduos e das populações.

3.2 Questões de gênero

Gênero é entendido como a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, ou, como conceitua Scott (1995, p. 89) é

um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.

Na visão de Scott, o gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais. Destaca, ainda, que imbricadas às diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres estão outras social e culturalmente construídas.

Dessa maneira, a ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considera que, com base nestas, outras são construídas.

Como relata Bourdieu (1995) o sistema de oposições fundamentais conservou-se, transformando-se, através das mudanças que foram determinadas pela revolução industrial e que afetaram as mulheres de maneira diferente segundo sua posição na divisão do trabalho, sendo assim, a divisão entre o masculino e o feminino continua se organizando em torno da oposição entre o interior, entre a casa, com a educação das crianças, e o trabalho e é evidente que com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a fronteira deslocou-se, sem se anular, pois que setores protegidos constituíram-se no interior do mundo do trabalho.

Segundo Scott (1995) gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Esse poder não pode ser visto como um fato isolado e sim articulado, pois o mesmo fornece um meio de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. É constituído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco.

Como nos anos de 1600 e 1700 a demanda por escola começou a crescer e a igreja não conseguia mais atender a todos, então esta função de educar passa para os leigos que tinham fé cristã. Com o estado tomando conta da educação, aqueles professores formados pela escola para serem professores tornam-se licenciados pelo estado para tal função. No Brasil, esse domínio da Igreja na educação durou até o século XIX início do século XX quando o estado assumiu a educação, transformando o

mestre-escola em funcionário, e em troca oferecia salário tirando-lhe a autonomia de seu ofício.

O trabalho docente a partir do século XX tornou-se um trabalho essencialmente feminino, pois, com o advento da industrialização, os homens foram para outros trabalhos mais especializados e melhor remunerados e as mulheres como estavam acostumadas ao trabalho doméstico e de cuidados a família foram trabalhar em profissões que exigiam vocação e dedicação e que fosse possível compartilhar com os trabalhos do lar, ajudando então no sustento da família.

De acordo com Vago (1999) a reforma do ensino promovida no estado de Minas Gerais em 1906 repercutiu e ampliou um movimento de afirmação social da escola, levando à conformação e a organização de uma primeira cultura escolar na capital e em todo o estado. Essa nova cultura escolar substituiu paulatinamente o modelo escolar até então existente, baseado em escolas isoladas, de turma única, dirigida por um professor remunerado pelo estado ou por particulares, funcionando na sua própria casa, em igrejas ou em salas por ele alugadas, ou cedidas pelos poderes públicos ou pessoas físicas.

Com o processo de massificação escolar, o estado não consegue dar conta da demanda e começa a contratar mão de obra para cumprir essa função docente. Começa então o processo de feminização do magistério. Ferreira (2006) argumenta que a diminuição do nível de renda, concomitante ao aumento do número de profissionais, foi subsumido na condição feminina do grupo, tendo em conta a convicção de que o salário das mulheres não seria o principal na constituição da renda familiar. Isso inaugura uma etapa de modificações sociológicas na categoria, posicionada de forma ambígua na estrutura social, ao partilhar capital social derivado de seu capital cultural com determinados grupos, mas desprovida de renda suficiente para freqüentar certos espaços da sociedade.

Mais adiante, as pressões sociais e o desenvolvimento econômico exigiram uma ampliação dos níveis de ensino para setores menos elitizados, durante as primeiras décadas do século XX.

A visão de professor (HYPOLITO, 1997), promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação. Com

a entrada do estado como responsável pela educação dos cidadãos, há uma profunda transformação no trabalho docente, os quais passam de mestre de ofício de ensinar para profissionais do ensino assalariado, o currículo torna-se mais especificado com mais controle externo sobre seu trabalho e dos alunos, ha uma radicalização, momento esse em que os professores começam a formar associações e passam a serem funcionários do estado.

Hypolito (1997) enfatiza que a situação do trabalho feminino remunerado deve ser analisada, levando em consideração dois tipos de divisão do trabalho, que conforme Apple (1989, p 62) é: a divisão vertical do trabalho, quando a mulher hierarquicamente está em desvantagem em relação ao homem, ocupando cargos de menor prestígio e poder dentro de um mesmo ramo de atividade; e a divisão horizontal do trabalho, em que ficam reservados às mulheres os ramos e tipos de atividades que apresentam menores salários e menor prestígio social.

Apple em 1987 já argumentava que as professoras e os professores têm estado envolvidos numa reestruturação firmemente crescente de seus empregos, e que estavam frente à perspectiva de serem desqualificados por causa de intrusão de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas. Com a reforma do ensino a autonomia do trabalho docente diminuiu e muito e todo o processo docente e o currículo passam a ser controlados pelo estado.

Considera-se que o amplo processo de sindicalização docente, nos diversos níveis e redes de ensino, produzido principalmente a partir das lutas pela democratização do país, poderia ser um indicador da identidade assumida pela categoria. Essa identidade revelaria aspectos contraditórios porque, ao lado da necessidade de continuar pensando sua ocupação como nitidamente intelectual, com certo grau de autonomia e merecendo, portanto, incentivo por qualificação e qualidade das tarefas desenvolvidas, a perda de status é inegável e acaba sendo associada – às vezes como causa, às vezes como consequência – ao processo de pauperização do professorado. Deste modo, o principal problema apresentado pelos/as docentes quando tratam de sua situação é o seu evidente empobrecimento, sem ocupar-se da divisão e organização do trabalho na escola como um indicador de sua alegada proletarização (Beckenkamp, 2000; Ferreira, 2001).

Nosso professorado vive numa escola que se apresenta bastante fragmentada. A divisão do trabalho, a introdução dos especialistas, a separação entre os atos de conceber e executar, a diminuição do controle sobre o processo pedagógico, a influência cada vez menor sobre os conteúdos e métodos de ensino, enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola, evidenciam o cotidiano que o professor enfrenta. (HYPOLITO, 1991)

Essa lógica é reforçada por Apple (1987) quando comenta que os processos de trabalho docente com a integração do sistema de gerenciamento de currículos reducionistas de base comportamental estavam levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução à medida que a segregação vertical da força de trabalho crescia essa proporção, na verdade, aumentava a desigualdade e a luta de gênero. Essas dinâmicas junto com a de raça não são redutíveis uma à outra, mas se entrelaçam.

Apple (1987) enfatiza que nem tudo no ensino pode ser entendido como totalmente relacionado à estrutura patriarcal, embora uma grande parte do motivo pelo qual ele é estruturado da forma que é, deve-se a história da dominação masculina.

Para Louro (2001), a feminização do magistério não levou necessariamente a baixos salários, mas bem justificou que se pagasse menos e pedisse pouco por esse trabalho. Ademais, foi construída uma imagem de trabalho feminino do qual, hoje, os ofícios tidos como femininos não podem escapar: ocupam-se do “cuidado”, e quem cuida está “vocado/a”.

As tentativas prévias feitas pelos burocratas estatais, indústrias e outros para obter o controle da operação do dia-a-dia da sala de aula e seu resultado não se extinguiram. Elas tiveram mais de uma década para crescerem, experimentarem e ficarem mais sofisticadas.

Embora o gênero seja menos visível nas estratégias atuais (de forma muito similar àquela pela qual o crescimento das estratégias de gerência na indústria, lentamente, encobriu a base real do poder em fábricas e escritórios), ele está presente em importantes formas, desde que se detenha no exame das importantes mudanças no processo de trabalho do ensino, como parte do professorado respondeu às estratégias atuais e como essas pessoas interpretam o seu próprio trabalho (ENGUIITA, 1989). O autor ressalta que, em trabalhos anteriores, tratou de vários elementos como

os processos de desqualificação do trabalho que denominados de intensificação e também a separação entre concepção e execução do trabalho docente. Por intensificação o mesmo relata que é todo o processo que degrada os privilégios do trabalhador educacional.

Muitas dessas características do trabalho docente apresentadas pela tese da intensificação ainda persistem no cotidiano escolar e em muitos sentidos têm sido aprofundadas e ainda nos ajudam a interpretar a docência. Contudo, os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos para todas as categorias de docentes. As repercussões daí advindas, vão depender dos processos de mediação entre os professores e as professoras e seus contextos, os diferentes ambientes de trabalho, as diferentes modalidades de trabalho e níveis de atuação, as relações de gênero, dentre outras características. Além disso, novas configurações que acompanham os processos de globalização, de expansão do mercado e da reestruturação produtiva estabelecem novos processos de reestruturação educativa e curricular com efeitos significativos sobre o trabalho docente. Nos anos mais recentes, especialmente desde as últimas décadas do século passado tem havido uma reconfiguração do tempo e do trabalho. (HYPOLITO, 2009).

Com a adoção no estado do Rio Grande do Sul de “sistemas apostilados” de intervenção pedagógica, com a lógica do setor privado na oferta da educação pública, o governo assume projetos da iniciativa privada. Deve-se levar em conta que os recursos humanos utilizados são os professores públicos, que recebem um “treinamento” para realizarem a função de alfabetizadores e também pensar que esses professores são mulheres. No RS quase que a totalidade dos professores alfabetizadores são do sexo feminino, pode-se estabelecer uma relação entre gênero e padronização das práticas pedagógicas e falta de autonomia do processo docente, assim como uma intensificação do trabalho docente e um intensivo controle externo.

O sonho prometido de uma profissionalização docente parece transformar-se em sonho negado quando o trabalho docente concreto é confrontado com as relações de gênero, de classe e de raça/etnia a que está submetido (Hypolito, 2001).

Esse processo de negação da profissionalização docente em boa medida tem sido determinado pelo impacto das políticas neoliberais de reestruturação educativa

(Hypolito; Vieira, 2002). Essas não só conformam o processo de trabalho docente, como também definem novas identidades docentes.

“Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no euro centrismo –, veem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-racial”. (Hypolito e Vieira, 2002, p. 280)

3.3 Performatividade

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (BALL, 2005).

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência.

Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos. Assim, durante o treinamento, o professor é “re-construído” para

ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (BALL, 2005).

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos (BALL, 2005).

Deleuze, segundo Ball (2005), dizia que nos tornamos “indivíduos” – uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra. No entanto, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos.

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós. (BALL, 2005)

O professor “pré-reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho. Existe, nesse caso, uma possível “ruptura” entre aquilo que os próprios professores vêem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro (BALL, 2005).

Bernstein argumentava que um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “invocados” pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento seja

a força motriz de sua prática num regime de performatividade, e que a identidade depende da facilidade de projetar as práticas/organização do discurso, elas próprias induzidas por contingências externas (BALL, 2005).

A performatividade, segundo Ball (2004), desempenha um papel crucial no conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas, transformam-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”.

Segundo Damasceno (2010), a obediência por parte dos professores à nova lógica imposta pela “re-engenharia” do sistema educacional, ainda não se apresenta como um consenso na literatura pertinente ao estudo dessa temática.

Para a autora, de um lado, parte-se da hipótese de que os professores não se submetem de forma tão dócil e passiva às formas de *accountability*, e que, no geral, ignoram os resultados das avaliações, expressos em indicadores educacionais, como diretrizes do seu trabalho, conscientemente, como uma posição assumida criticamente ou simplesmente pela dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação. De outro lado, observa-se o impacto imediato para a escola e diretamente, para o trabalho docente, quando, no bojo da avaliação, está implícito a definição do que ensinar.

3.4 Governamentalidade e gerencialismo

O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação.

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve processos de institucionalização e desinstitucionalização, em vez de ser uma mudança de uma vez por todas, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes (BALL, 2005).

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação. (HYPOLITO; VIEIRA e PIZZI, 2009 p. 109)

O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.

Isto se evidencia quando, argumenta Bernstein (apud BALL, 2005), essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público. Nesse novo ambiente, os novos papéis desses órgãos de gerenciamento central têm como base, segundo a OCDE, “os sistemas de monitoramento” e a “produção de informações” (BALL, 2005).

A prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia.

A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado nas competências.

Os desempenhos interiormente visam, em parte, a construção de uma cultura, a instilação de orgulho, a identificação e afeição pelo produto, porém, por outro lado, classificações e graduações introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja, eles têm uma dimensão emocional, assim como racionalidade e objetividade. (BALL, 2002, p.10)

Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos (BALL, 2005). O autor afirma que durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Para ele, o ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência).

Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa. Isso envolve uma reelaboração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, a qual Willmott chama de “governança da alma dos funcionários”. (BALL, 2004)

A tarefa e o dever do gerenciamento são “não mais restritos a autorizar e impor regras e procedimentos”, mas a “determinar como empregados deveriam *pensar e sentir* sobre o que produzem” (BALL, 2006, p.15)

Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação inter-pessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida cotidiana das instituições. Elas exploram a insegurança do sujeito disciplinado. Elas são tanto feminizadas quando masculinizadas. (Blackmore, 1995 apud BALL, 2006, p15)

Foucault, citado por Ball (2002), falava que seria errado dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo, através de um funcionamento, de uma força, de um poder.

Desde o século XVIII, vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, segundo Foucault (2007) é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.; portanto, segundo Foucault, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.

4. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo estabelecer articulações entre os dados da pesquisa e o referencial teórico, proporcionando uma análise mais detalhada a partir das entrevistas semiestruturadas e das seis categorias de análise que foram estabelecidas a partir da análise dos dados: Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica nas escolas; Controle e Autonomia; Relação Programa de Intervenção Pedagógica e Avaliação Externa; Percepção de Si (professoras); Supervisão e Apoio dos Programas de Intervenção Pedagógica e Condições de Trabalho.

4.1 Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica nas escolas

Conforme mencionado anteriormente, o IAB, assim como o GEEMPA e o Instituto Airton Senna foram contratados pelo Governo do Estado do RS em 2007, como metodologias para serem desenvolvidas em um Projeto piloto, que buscava a construção da Matriz de Habilidades e Competências em Matemática e Língua Portuguesa para ser empregada na alfabetização de nove anos, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública.

Essas Parcerias Público-Privadas tornaram-se possíveis à partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), quando o estado deixou de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento sendo a terceirização (publicização) uma estratégia apontada pelo Plano, que consiste na transferência dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta, para o setor público não-estatal.

Segundo a Coordenadora do Alfa, em 2007, a SME de Pelotas (Secretaria Municipal de Educação) desistiu de implantar os Programas de Alfabetização e passou

para a Rede Estadual em Pelotas (Ayrton Senna e GEEMPA). A partir de 2009, a SEC passou a “oferecer” como política pública para todas as escolas, com a inclusão do Alfa e Beto. Essas metodologias foram escolhidas pelo estado do RS por serem conhecidas e desenvolvidas em outros municípios.

A Coordenadora Beto relatou que foi implantado em sua Coordenadoria, através da SE em 2009, os Programas Alfa e Beto e GEEMPA. Para desenvolver esses programas, as Coordenadoras das CREs foram escolhidas pelas suas Chefias Pedagógicas levando em consideração suas experiências anteriores, por serem de confiança, responsáveis e, segundo a Coordenadora da escola Alfa, também por estarem motivadas para o trabalho.

A escolha das escolas participantes dos Programas deu-se através de uma reunião realizada em Pelotas, com ambas as CRÊS em 2008, na qual participaram diretores e professores das escolas.

Nesta reunião foram apresentados os três Programas com seus objetivos, suas práticas, seus métodos e alguns materiais pedagógicos utilizados. Após, deveriam escolher um dos Programas ou não, fariam um termo de adesão que seria assinado pelo diretor e enviado para as CREs para organizarem o planejamento e compra de materiais. A CRE deveria em anexo fornecer dados das professoras, número de turmas, número de alunos, turno, nome da supervisora, endereço das escolas e outras informações gerais, tais como e-mails, etc.

Segundo o Diretor da escola Alfa, o que também foi confirmado em conversa informal com a Coordenadora desta escola, a unidade escolar que não optasse por algum programa deveria apresentar seu próprio projeto e se responsabilizar pelos resultados, obviamente sem a estrutura de acompanhamento, reuniões com supervisores, atividades de formação e materiais disponibilizados pelas instituições terceirizadas.

Segundo o diretor da escola Beto, o material não foi muito bem apresentado na reunião (p.ex., maneira como funcionavam), deixando para o professor da escola realizar a escolha do método que lhe fosse mais interessante. Em ambas as escolas pesquisadas os professores escolheram de acordo com o material que foi apresentado na reunião.

As escolas de Santa Vitória do Palmar escolheram o mesmo Programa porque

seria mais fácil para os professores se reunirem e tirarem suas dúvidas.

O programa deveria dar a Orientação e Capacitação Gerencial dos Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores. Sobre as Capacitações, primeiro o IAB realiza atividades para capacitar seus Coordenadores a ensinar os professores e sua equipe de trabalho e após estes repassam aos demais. A seguir a fala da Coordenadora Alfa sobre a Capacitação:

Aprendemos que devemos apoiar o Diretor para que ele opere o programa de forma independente.

Coordenadora Alfa.

Percebe-se aí que os Diretores, conforme o IAB devem assumir responsabilidades diretas com esse processo, ficando a responsabilidade do IAB de apoio ao trabalho desenvolvido na escola.

Dá-se aí início a uma parceria público-privada característica da descentralização do estado, a partir da nova lógica de reforma no papel do Estado, com a alteração da propriedade (público não-estatal), que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado). (PERONI, 2007, p.5)

O IAB organiza e pensa o trabalho pedagógico, os funcionários do estado executam suas idéias.

Como a reforma do estado tem como diagnóstico da crise a própria crise do Estado, e não do capitalismo, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. (PERONI, 2008)

O eixo, segundo Peroni (2008), passa a ser a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e mais autonomia da escola – no sentido de administrar a crise e não de autonomia para controlar o processo pedagógico –, com o discurso de que o privado é eficiente e o público não.

A procura por estas parcerias muitas vezes parte de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como será explicado posteriormente, quando darei exemplos do passo a passo das atividades realizadas em aula, todo orientado pelo material didático do IAB.

Quando a direção das escolas e os professores foram questionados sobre as razões da escolha do IAB, ambos responderam que se não escolhessem algum, deveriam criar seu próprio programa de alfabetização e iriam arcar com as responsabilidades de sucesso ou não. Ambos entrevistados viram essa atitude como ameaça e não quiseram “correr riscos” de serem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso das crianças.

A diretora da escola Alfa na época, hoje supervisora da escola, falou que quando foi chamada na Coordenadoria de Educação lhe foi dito que seria muito bom optar por algum programa porque a escola só lucraria com isso.

Os alunos lucrariam porque receberiam todo o material necessário, além dos livrinhos, tudo o que os alunos precisassem, e a escola também receberia uma verba específica para o programa. () Mas a escola não teve retorno em relação à verba e como o material atrasou, a professora ansiosa pediu para xerocarmos. No final, gastamos muito em xerox, e o material chegou.

Supervisora Escolar da escola Alfa.

Fica evidente na fala da Supervisora da escola, sua preocupação com verbas para a escola. Um dos motivos disso ser tão explícito pode ser o fato de ter sido diretora da escola por dez anos, e responsável pela autonomia financeira da escola. É de conhecimento público a luta por mais verbas para as escolas públicas, as quais são irrisórias e muitas vezes insuficientes para as necessidades básicas de funcionamento de uma escola. As equipes gestoras assumem compromissos fiscais deixando de acompanhar muitas vezes o trabalho pedagógico da escola, tentando fechar a conta no final do mês, o que dificilmente conseguem.

O Estado do RS paga o material para o IAB, e coloca todo o seu quadro de servidores à disposição, desde professores, supervisores, diretores, funcionários de secretaria, da limpeza, da merenda, impondo uma metodologia de trabalho e exigindo que a máquina pública trabalhe com muita eficiência e eficácia para o sucesso do programa.

Durante a pesquisa fui percebendo que algumas informações não estavam bem claras, pois os diretores reclamavam da falta de conhecimento do programa. A diretora da escola Alfa disse nunca ter participado dessas Capacitações. A Coordenadora do programa disse ter havido todas as Capacitações e inclusive, como já relatei

anteriormente, as Coordenadoras têm relatórios de todas as Capacitações, os quais são enviados para a SE.

Como relatado anteriormente, a escola executaria o programa com o apoio do IAB, contudo essa informação é no mínimo preocupante, pois deixa claro que as equipes gestoras não se encontram preparadas para dar suporte ao Programa, até mesmo ao professor, que tem que assumir a responsabilidade de desenvolver esse Programa praticamente sozinho.

Com relação às capacitações, a professora Rosa diz que quando chegou na escola o Programa já estava implantado e já havia acontecido o período de capacitação. Com isso a mesma recebeu breves informações, o que julga ser uma falha. São suas palavras:

Quando cheguei à escola já estava em andamento, recebi algumas informações para iniciar. Acho que devido a essas falhas é que ele é tão falho!! O discurso sem dúvidas é maravilhoso, no primeiro momento eu achei que era fantástico, mas para nossa realidade não, faltam muitos ajustes.

Professora Rosa.

A professora Margarida disse que as Capacitações foram realizadas primeiramente, em 2009, em Rio Grande, mas no ano seguinte, a pedido das professoras, a Coordenadora é que se deslocou para Santa Vitória do Palmar, pois lá ela já atendia as professoras do Chuí, cidade próxima desta.

Com relação à falta de participação dos professores nas Capacitações, um dos problemas observados pelos dois Coordenadores são as trocas de professores de escolas (o que não aconteceu com a escola Beto e sim com a escola Alfa), gerando prejuízos para a escola e para a professora. A Coordenadora do Alfa coloca esse ponto quando são questionados os prós e contras do Programa. Ela diz:

Considero um grande problema a jornada de trabalho dos professores, houve muitas trocas de professores, causando muita defasagem nos alunos.

Coordenadora Alfa.

Complementando sua fala a Coordenadora do Beto fala o seguinte sobre essa Capacitação:

A organização administrativa é o que dificulta. Muitas são as trocas de professores, assim, muitos professores assumem sem serem capacitados ou com uma rápida capacitação. O professor deve estar inteirado, sabendo lidar com a alfabetização, o problema da alfabetização é da escola, independente do núcleo que venha esse aluno, se o professor for bom, ele aprende!

Coordenadora Beto.

Nas capacitações, os Supervisores devem ser capacitados para aplicar os testes durante o desenvolvimento do Programa. Essas capacitações tem a duração de dois dias.

O que observei é que esses programas, quando implantados como políticas públicas, colocando sobre os professores responsabilidades (como aplicar de forma eficiente, cobrança de resultados positivos) sem terem sido consultados sobre a sua necessidade ou não, ou até mesmo sem uma negociação sobre a forma de sua aplicação, geram um conflito entre os docentes e até mesmo resistências à sua implantação.

Conforme as falas tanto das professoras, como dos diretores das escolas, esses programas foram impostos pelas CREs (as professoras tiveram a opção de escolha de um deles). As professoras, de certa forma, sentiram-se intimidadas, pois se não escolhessem algum dos programas apresentados, teriam que elaborar um próprio e seriam responsabilizadas pelo seu sucesso.

Isso vai ao encontro do que foi comentado no capítulo sobre o Trabalho Docente e a tese de proletarização, quando se analisa que na medida em que essa tecnologia educacional já está pronta, e sua utilização já está planejada, as práticas dos profissionais passam a não depender mais da vontade individual e depende do trabalhador aceitar ou não essa imposição, pois na visão tecnicista o trabalhador de ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e prescrito nos manuais.

Essas políticas de descentralização e parcerias estabelecidas estão sob os efeitos dos processos de globalização, que adotam e legitimam um conjunto de normas, discursos e procedimentos, que chegam as escolas por meio de redes.

O que se observa na implantação do Programa IAB é que ocorreu um aumento da desqualificação profissional, na tentativa de desconsiderar os saberes dos professores, e um aumento do grau de dependência, por parte dos docentes, em relação à tecnologia educacional e a determinações externas, o que os desestruturou, trazendo prejuízos emocionais diversos a cada professor e produzindo uma auto-

intensificação do trabalho docente, interferindo na autonomia de seu trabalho.

4.2 Controle e Autonomia

De acordo com Bernstein (1996 apud SANTOS, 2003), o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior dessas relações. Assim, o controle constrói relações dentre dadas formas de interação.

Esta relação de poder é visivelmente encontrada nas Parcerias Público-Privadas, especialmente no Alfa e Beto, um Programa bem estruturado, com dias, atividades e tempos estabelecidos para a execução das tarefas, em que as professoras saem das reuniões de Capacitação com as aulas praticamente prontas e com um Supervisor designado pela SEC para desempenhar o controle.

O Programa de Intervenção Pedagógica de Alfabetização Alfa e Beto tem a característica de ser um programa estruturado, consistente, com diversos manuais de Orientação, do professor, agenda do professor, livros para os alunos, livrinhos de histórias para os alunos, joguinhos.

Segundo Bernstein (1998) o dispositivo pedagógico possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica, e essa comunicação atua de forma seletiva sobre o potencial de significado, que nada mais é do que um discurso potencial susceptível a ser pedagogizado e suas regras não estão livres de ideologia.

Este dispositivo pedagógico proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico, que dá ao dispositivo o conjunto de três regras relacionadas entre si: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliadoras.

As regras distributivas regulam as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática, especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as formas de prática dos grupos sociais. As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico e as regras avaliadoras são constitutivas de qualquer prática pedagógica. (BERNESTEIN,1998)

As regras distributivas distinguem entre duas classes de conhecimento; os pensáveis e os impensáveis. Nas sociedades modernas o controle do impensável

encontra-se essencialmente nos níveis superiores do sistema educacional.

Enquanto que as regras distributivas marcam e distribuem o que se pode transmitir, a quem e em que condições, as regras de recontextualização tratam de fixar os limites exteriores e interiores do discurso legítimo. O discurso seleciona e cria os temas pedagógicos especializados através de seus próprios contextos e conteúdos.

O discurso pedagógico é uma regra que cria e leva a inclusão de um discurso em outro, para criar um texto, para criar um discurso. Ele inclui um discurso de instrução – instrucional (cria destrezas especializadas e as relações que as unem) e um discurso regulador (discurso moral que cria ordem, relações e identidade), dominante sobre o de instrução.

O Programa, como política pública da Secretaria de Educação do Estado em Alfabetização, caracteriza-se como um discurso regulador, oferece ao mesmo tempo uma estratégia pedagógica e uma estratégia de gerenciamento da alfabetização, o que segundo ele, tem obtido mais sucesso quando as recomendações contidas nos seus manuais são seguidas com fidelidade e quando o professor e a equipe da escola se envolvem para assegurar o sucesso do aluno.

Bernstein (1998) considera que o discurso pedagógico é um princípio, não um discurso, e um princípio mediante o qual se apropriam outros discursos e se estabelece entre eles uma relação especial, com o fim de sua transmissão e aquisição seletiva.

Quando o discurso se desloca de sua posição original a uma nova, produz-se uma transformação no discurso pedagógico. Essa transformação se realiza porque cada vez que um discurso se desloca de uma posição para outra, há um espaço em que pode intervir a ideologia. Nenhum discurso se desloca sem que intervenha a ideologia. Quando ele se desloca, transforma-se a ideologia (BERNESTEIN, 1998, p. 63).

O campo recontextualizador tem uma função crucial na criação da autonomia fundamental da educação. Pode-se distinguir entre o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros especializados, e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), composto por pedagogos de escolas e centros universitários e por departamentos de ciência da educação, as revistas especializadas e as fundações privadas de educação.

Haverá certa autonomia se o CRP puder produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, produzindo algumas tensões com respeito ao

discurso pedagógico e suas práticas, se somente existir o CRO, não haverá autonomia.

Sobre isso, na pesquisa percebi que existe um certo movimento nesses campos recontextualizadores. Na fala da Coordenadora Alfa ficou claro sua preocupação com os dados, que ela diz não refletirem muitas vezes a verdade, pelo fato de não ser o professor quem aplica os testes, muitas vezes não é nem o supervisor e/ou coordenador pedagógico, não tendo conhecimento ou habilidades para lidar com os testes e/ou alunos. Ela na condição de Coordenadora do Programa faz parte do CRO, quando reconhece que há falhas, que é difícil trabalhar sobre um ideal, e quando supervisiona os professores sugerindo formas alternativas para os professores resolverem os problemas, passa a fazer parte do CRP. Ao mesmo tempo em que elas recebem as ordens vindas da SE/IAB e as recontextualizam(CRP), repassam essas ordens as professoras, agora na situação de CRO

Por ser uma parceria público-privada (Estado x IAB), o Estado pelo modelo de política de gerenciamento do IAB, designou recursos humanos para fazerem o controle e a supervisão do programa. Assim, o programa se materializa através da coordenadora do programa em nível de Estado, nas CREs por outra Coordenadora do Programa em nível de região responsável pelo andamento deste nas escolas junto aos gestores e professores.

O processo de recontextualização dessas políticas acontece, em nível local, porém de forma tênue, pois o grande resultado dessas políticas é visualizado através das avaliações, dos rankings, que terminam muitas vezes conformando o trabalho do professor.

De acordo com Bernstein (1998) existem três campos de ação, cada um com suas próprias regras de acesso, regulação, privilégios e interesses especializados. O campo de produção é onde se constroem novos saberes, o campo de reprodução é onde se desenvolvem as práticas pedagógicas das escolas e um campo intermediário chamado de campo recontextualizador.

Este campo recontextualizador consiste em se apropriar dos discursos do campo de produção, transformando-os em discursos pedagógicos. Esses processos de recontextualização levam consigo uns princípios de des-localização, ou seja, de apropriação seletiva de um discurso ou de parte de um discurso do campo de produção e um princípio de re-localização desse discurso no campo recontextualizador.

Como recontextualização, na prática, percebo as mudanças de discurso do IAB,

quando decidiu substituir os 6 testes pelos 4 testes no ano de 2010, devido a muitas reclamações por parte dos professores que na prática não estavam conseguindo aplicar todos os testes, o que aparece na fala de uma das Coordenadoras, que percebendo o contexto da prática dos professores supervisionados por ela, e pelos anos de experiência com alfabetização que tinha, modificou alguns direcionamentos em sua supervisão, relatado na seguinte fala:

As turmas são muito heterogêneas e tem crianças que nunca viram um livro. Os livros são um guia para os professores. Eles têm a liberdade de usar outros materiais que o auxiliem no trabalho, como fazer exercícios...
Coordenadora Alfa.

Bernstein (1998) relata que tem-se interpretado o discurso pedagógico como um discurso de instrução imerso num discurso regulador. Em nível mais abstrato, o discurso pedagógico, especializa o tempo, o texto, o espaço e os une em uma relação especial mútua. Essa especialização nos marca cognitivamente, social e culturalmente.

Segundo Bernstein (1998), nos últimos 25 anos tem-se produzido uma crescente regulação estatal dos três campos: produção, recontextualização e reprodução e um incremento do controle estatal tanto sobre o discurso pedagógico como sobre o alcance de suas práticas e contextos.

Segundo Mainardes (2006), o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, FMI são agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação, ocorrendo uma interação dialética entre o global e o local. A globalização se dá pela migração de políticas que se recontextualizam nos contextos em que as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos construídos.

Com essas políticas globais coordenadas pelos organismos multilaterais Banco Mundial, UNESCO, OCDE, PNUD e se espalhando pelo mundo por intermédio de documentos que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produzem o discurso justificador da reforma. Como são escritos em outro contexto, necessitam erigir consensos locais para sua implantação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Isso acontece em formas de rede disseminando-se por todas as fronteiras, chegando até nossas escolas com grande ênfase no desempenho, eficiência, eficácia e avaliação.

Seguindo esta lógica, Bowe e Ball, 1992 (apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA

2005) relembram que o textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, na arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos, dizem eles, abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização.

Segundo esses autores, políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que receberão a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pelas políticas. No RS, o governo contratou três instituições privadas para desenvolver, supostamente com competência e eficácia, suas metodologias na criação da matriz referencial para o ensino de nove anos, como se na educação pública não fosse possível o desenvolvimento de programas de alfabetização de qualidade geridos e coordenados pela própria rede pública de educação.

Peroni (2008) quando se refere à nova configuração do Estado, com o papel de gerenciador e avaliador das políticas educativas, deixa claro que os objetivos das avaliações como IDEB, SAEB, Provinha Brasil, é reforçar o sentido do discurso pedagógico como fortemente classificado, pois através de PCNs e Matrizes curriculares estabelece o que deve ser trabalhado, o que é válido como conhecimento.

Com relação à produção de um dispositivo pedagógico, vê-se claramente nessa política de avaliação do governo nacional e do estado do RS, as relações de poder. É grande a preocupação do governo em regular (PCNs, Matrizes e Diretrizes curriculares), criar normas. Onde houver espaços vazios (seja vazio potencial ou discursivo) vai se mudando o discurso pedagógico na tentativa de se obter o controle.

O que preserva a separação é o poder. As tentativas para modificar os graus de separação expõem as relações de poder nas quais se baseiam a classificação e o que ela reproduz. Pode-se distinguir entre classificações fortes (forte separação entre categorias) e fracas (identidades e vozes menos especializadas, discursos menos especializados). No caso do IAB fica explícita que a categoria discursiva da Língua Portuguesa tem mais poder em relação às demais categorias, ela é bem mais valorizada nesse programa de alfabetização.

No caso de classificação forte, cada categoria tem sua identidade única, sua voz

única e suas próprias regras especializadas de relações internas.

A separação que cria o princípio de classificação tem duas funções: a externa ao indivíduo, que regula as relações entre os sujeitos, e a interna, que regula relações internas ao indivíduo.

No interior do indivíduo, a separação se converte em um sistema de defesas psíquicas contra a possibilidade de que se enfraqueça a separação, que daria visibilidade para as contradições, divisões e dilemas suprimidos.

A classificação se refere ao “que” e o enquadramento se ocupa de “como” vão se unir os significados, as formas mediante as quais se tornam públicos e o caráter das relações sociais que os acompanham.

Segundo Bernstein (1996) o conceito de enquadramento é utilizado para analisar as distintas formas de comunicação legítima que se realizam em qualquer prática pedagógica, ele regula as relações no interior de um contexto, se refere às relações entre os que transmitem (IAB) e os que adquirem o conhecimento (professores), relações nas quais os adquirentes tornam seus os princípios da comunicação legítima.

Segundo Ball (2005), há a necessidade de prestarmos contas, de sermos avaliados, tornando-nos inseguros, na busca de um constante aperfeiçoamento, tentando sempre nos superar, na busca do melhor. Segundo ele esse seria o controle endógeno, e o controle exógeno aquele quando sofremos o controle externo, como as avaliações externas tanto nacionais como regional.

Ball (1994) afirma que temos percebido que alunos e professores precisam adaptar-se aos materiais pedagógicos, ao invés dos materiais pedagógicos serem desenvolvidos a partir do contexto de alunos, professores e condições objetivas das escolas públicas. Essa constatação ficou clara nas palavras da professora Rosa quando ela falou sobre o material didático do programa, justificando ser bom, porém fora da realidade das crianças, crianças estas que foram privadas de cursar uma pré-escola, que recebem um conteúdo escolar distante de suas imaginações (ex, histórias com personagens desconhecidos para eles), vivendo em diferentes contextos sociais, econômicos e sendo exigido delas uma aprendizagem no mesmo tempo, ritmo, caracterizando uma linha Taylorista de produção.

A Parceria-Público Privada entre IAB e Estado do RS tem um forte enquadramento, ou seja, o Estado financia o IAB e este desenvolve suas técnicas e instruções. Os professores da rede pública do Estado devem se enquadrar em suas

formas de trabalho, aplicando aos alunos formas e conteúdos dados pelo IAB, não levando em consideração as peculiaridades de cada região e, além disso, é retribuído pelo Estado para “opinar” em suas políticas.

O IAB aplica de forma homogênea para toda a federação os mesmos materiais pedagógicos, os mesmos testes e os mesmos manuais sejam para as Secretarias de Educação, escolas e professores, deixando, por exemplo, os professores “amarrados” sem autoridade no seu fazer e saber. O Manual da Escola, por exemplo, apresenta nas páginas 24 e 25 como a escola deve acompanhar a frequência dos alunos.

No final de cada mês deve ser feito o relatório de faltas. Os professores tem o compromisso de ministrar bem suas aulas com presença e pontualidade. Deve-se exigir dos pais quanto às questões relacionadas à frequência, à pontualidade e ao cumprimento de deveres. Deve haver consequências para o não cumprimento dos compromissos assumidos pelos alunos e famílias, não se trata de punições, mas de atitudes, advertências, exposição pública ou constrangimentos que a escola cria para criar uma cultura de respeito às obrigações escolares. Essas consequências, nas escolas de bom resultado, são sempre acompanhadas de apoio e assistência às famílias, visando à busca de soluções para os problemas, mas que afetam a pontualidade e a frequência dos alunos. Como instrumento sugere o Quadro 2 da Agenda do Professor que apresenta o mapa de frequência acumulada até então. Na parte II mostra como gerenciar o programa na escola.

Conforme apareceu nas entrevistas, fica claro que o controle e enquadramento do trabalho docente às instruções do IAB, desconsiderando os saberes docentes, cria descontentamentos e resistências entre os professores, reforçando uma dicotomia entre discurso e prática como aparece nas falas das professoras Margarida e Rosa.

Senti-me com se recém tivesse começado a trabalhar. Senti-me muito mal, tive vontade de largar.

Professora Margarida.

Não estava conseguindo desenvolver o método em seu modelo original, tive que achar outra maneira para que eles sintam mais prazer em vir para a escola.

Professora Rosa.

O enquadramento refere-se a quem controla algo. Pode-se descrever o que segue como a lógica interna da prática pedagógica. O enquadramento se refere à natureza do controle que se exerce sobre a seleção da comunicação; seu sequenciamento; seu ritmo; os critérios, e o controle da base social que torna possível

esta transmissão.

Basil Bernstein (1998) denomina as regras de ordem social como discurso regulador, as regras de ordem discursiva, e como discurso de instrução, em que o discurso instrucional está sempre integrado ao discurso regulador e este é o dominante.

Assim, pode-se mostrar como se traduzem a distribuição de poder e os princípios de controle em termos de princípios comunicativos e de disposições espaciais que conferem sua peculiar modalidade à orientação elaborada. As mudanças nas classificações e nos enquadramentos produzirão diferentes modalidades de códigos elaborados.

A classificação e o enquadramento proporcionam as regras do Código Pedagógico, isto é, as regras de sua prática, não do discurso. Quando as Classificações e os Enquadramentos mudam de valor (de forte a fraco), produzem-se mudanças nas práticas organizativas, nas práticas discursivas, nas de transmissão, nas defesas psíquicas, no conceito de professor e de aluno, dos alunos, nos conceitos de conhecimento mesmo e nas formas de consciência pedagógica prevista.

Sobre o enquadramento e o forte controle por parte do IAB sobre o trabalho das professoras, o que se percebe é a resistência a esse controle. A professora Margarida disse que segue as recomendações contidas nos manuais de acordo com as necessidades da turma, trabalha todos os conteúdos programados pelo IAB, mas muitas vezes a sua maneira. Ela fala de suas dificuldades:

Tentei seguir fielmente e vi que estava falando para as paredes! Era muita coisa e muito rápido. Não poderia fazer uma coisa e estipular o tempo. O tempo das crianças é diferente do nosso! Eles não trabalhavam nunca com têmpera, cola e massa de modelar. Tinha que pegar a mão de muitos para trabalhar.

Prof. Margarida.

Já a professora Rosa disse não seguir as instruções do IAB, justificando que as crianças não conseguem acompanhar e ela se sente responsável em achar outras maneiras para que eles sintam mais prazer em ir para a escola. A mesma retorna ao fato de o planejamento das aulas ser fragmentado e o uso excessivo do livro, ficando claro nesta fala:

Não sei trabalhar com hora marcada para tudo, só com livros, cheio de regras! Alfabetizar tem que ser com bom humor, satisfação, recursos,

participação, vontade.

Prof. Rosa.

Percebe-se o forte enquadramento na fala das Coordenadoras Alfa e Beto.

É importante não alterar as orientações, mas fazê-las com proficiência. O Programa de Alfabetização do IAB oferece uma estratégia pedagógica e uma estratégia de gerenciamento da alfabetização, o que segundo ele, tem obtido mais sucesso quando as recomendações contidas nos seus manuais são seguidas com fidelidade.

Coordenadora Ala.

Programa é estruturado, não engessado. O Programa é um direcionamento que o professor vai ter dentro dele.

Coordenadora Beto.

Esse Programa como mostra está sintonizado com o novo gerencialismo, com uma forte classificação e enquadramento. Classificação, porque tem estabelecido o que trabalhar e como trabalhar, e enquadramento forte, pois o transmissor (IAB) tem o controle explícito da seleção, sequenciamento, ritmo, critérios (encontrados no seu material didático) e a base social da comunicação.

Por ser o modelo do Alfa e Beto bem estruturado, com dias, atividades e tempos estabelecidos para a execução das tarefas, os professores saem das reuniões de Capacitação com as aulas praticamente prontas. O Alfa e Beto vê isso como algo positivo, porém as professoras não percebem isso como algo positivo, pois relataram que se sentem amarradas, angustiadas, preferem elas elaborarem as próprias aulas. Consideram que o material é bom, bem elaborado, bonito, mas que não está de acordo com nossa realidade, ficando o aluno restrito de muitos conhecimentos. A professora Rosa relata que as crianças acham muito difíceis as atividades e sobrecarregam o seu trabalho pois são muito inseguras e exigem atenção em tempo integral. Sobre isso ela comenta “*Tenho que fazer junto e ir colocando no quadro*” (Professora Rosa).

A professora Margarida relata que as crianças são muito pequenas para ficarem horas sentadinhas, então elas resolveu trabalhar os conteúdos, mas do seu jeito. Ela tentou improvisar com outros tipos de atividades e atrasou-se no conteúdo, motivo pra ser chamada a atenção pela Coordenadora do programa. Com relação a essa fragmentação do tempo, Margarida diz:

Parecia que as crianças não iam aprender, aqueles minutos... Porque toda a aula do ALFA e BETO do 1º ano é contado, assim né? Tantos minutos para aquilo, tantos minutos para isso, jamais eu consegui fazer daquela maneira, nunca!

Prof. Margarida.

A professora Rosa também falou que os alunos não aguentam uma tarde só com atividades em livros, ouvindo o professor dar ordens, que devem ser criativos com os alunos. Ela vê esse planejamento e recomendações contidas no manual do IAB como retrógrado, fazendo-a sentir-se como um robô. São suas palavras: “*É ir contra tudo que construí durante anos*” (Professora Rosa)

Além dos professores sofrerem com esse forte enquadramento, as coordenadoras do IAB também sofrem com esse controle, pois além das Capacitações que recebem do IAB, devem transmiti-las na íntegra para os professores e exercerem esse controle da melhor forma possível, mesmo que a prática delas junto às professoras lhes mostre que muitas vezes os textos escritos não combinam com o contexto da prática. Veja em suas falas:

A SE controla nosso trabalho através de relatórios periódicos e resultados. Sofremos certa pressão.

Coordenadora Beto.

O IAB trata com um IDEAL de educação, mas com as nossas condições de estrutura, material humano, famílias, fica difícil alcançar o ideal. Há uma monitorização rigorosa (IAB, SE).

Coordenadora Alfa.

A Coordenadora Alfa percebe que vários fatores interferem nesse processo como as disparidades existentes entre as diversas localidades, assim como a própria valorização que a família dá para a educação e vê a necessidade dos gestores serem capacitados para terem condições para acompanhar o trabalho do professor.

Com relação ao grau de autonomia docente, Damasceno (2010) aborda o assunto dizendo que a maioria dos estudos que trata dessa temática, expressa que a autonomia é entendida no contexto atual das políticas públicas educacionais, não como liberdade para organizar e realizar o seu trabalho docente, mas como responsabilização pelos resultados das decisões tomadas para solucionar problemas de toda ordem, seja, pedagógica, política ou financeira.

A autora reforça que se pode afirmar que diferentes graus de autonomia

caracterizam o trabalho docente, pois na instituição escolar, em que predomina um trabalho fortemente regulado pelo modelo de organização burocrática, na sala de aula, a margem de autonomia do professor se amplia, possibilitando-lhe tomar decisões substantivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Isto porque é impossível uma fiscalização que o vigie, constantemente, de forma que se garanta exatamente o cumprimento de todas as normas, regras e procedimentos estabelecidos pelos órgãos centrais.

Quando perguntei o que pensavam sobre sua autonomia em relação às aulas a professora Rosa disse que tinha autonomia para realizar o seu trabalho porque no momento que entrava para a sala de aula, ela decidia como fazer.

Já a professora Margarida disse que se sentiu sem autonomia, muito robotizada, que nunca havia trabalhado dessa maneira. Disse gostar de trabalhar rodeada de livros escolhendo o que é bom para determinada atividade, mas não podia. A mesma pensa que mudou um pouco se 2009 para 2010, no sentido de se tornar um pouco melhor, e atribui isso aos encontros e informações trocadas entre os professores do programa e seu coordenador.

Bernstein (1998) observa que as defesas psíquicas não costumam ser completamente eficazes e em raras ocasiões se anula a possibilidade do outro, o imprescindível, o que foi reduzido.

Essas relações público-privadas se dão pela descentralização do Estado, o qual dá poderes à iniciativa privada para legitimar a participação da sociedade civil, executando suas políticas de quase-mercado e o estado se ocupa com a regulação através das avaliações externas.

Bernstein (1996 apud SANTOS, 2003, p.33) refere-se à descentralização do estado relatando o seguinte:

Na atualidade, o Estado, de forma centralizada, monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Esta descentralização, no entanto, tem se tornado um fator importante na criação de uma cultura empresarial competitiva no interior do sistema de ensino. Ele analisa as estratégias adotadas e das novas formas de reorganização do capitalismo e suas relações com as estratégias educacionais dos diferentes segmentos sociais de origem dos alunos. Diz que essas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, levando à formação de modelos híbridos. Ele observa como a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de formação de identidades terminam por criar bases pra resistência.

Sobre esse processo de resistência, quando perguntei na entrevista para as

professoras se elas davam aula de modo fiel aos manuais do IAB, responderam enfaticamente:

Não, senão ia me achar uma boba! Tudo que eu aprendi, joga fora!

Professora Beto.

Muitos registros feitos são fictícios!

Professora Alfa.

Sobre essa declaração da professora Alfa, a Coordenadora Alfa disse desconfiar de que muitas informações que são passadas pelos professores para ela não são verdadeiras. Isso mostra como é difícil ter controle absoluto da situação e como ela tem muitas escolas em diferentes cidades, trabalhando em condições meio precárias (não há um veículo a sua disposição), algumas escolas em cidades longe da cidade sede, torna-se impossível fazer um bom acompanhamento com as professoras. Isso mostra que existe resistência dos professores a esse forte enquadramento do programa IAB, e este fato é, de certa maneira, do conhecimento a Coordenadora, embora, de forma velada.

A educação nas Parcerias Público-Privadas passa a ser vista como a linha de montagem de uma grande empresa em que precisamos atingir as nossas metas, seja de alfabetização, ou mesmo, correção de fluxo escolar, sem levar em consideração o processo, e sim, apenas o resultado final (PERONI, 2008).

Laval, 2004 (apud PERONI, 2008, p.165) argumenta que a lógica privada no público é mais do que uma questão técnica, não modifica apenas a organização da escola, mas os seus meios e os seus fins: o que está em jogo não é tanto o desaparecimento da burocracia, mas uma nova etapa de controle do poder de gestão o qual deve penetrar mais na definição dos conteúdos e das relações pedagógicas.

A autonomia docente, segundo Peroni (2008), no processo de administração gerencial, fica muito prejudicada. Apesar de ter ocorrido um avanço na legislação brasileira, inclusive com a gestão democrática como princípio constitucional e os professores como responsáveis pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, no caso do IAB, que é uma instituição privada que define o que deve ser ensinado e como há um controle explícito em que o sistema público ainda paga para ser monitorado.

Em vários momentos a professora Margarida falou que a partir das dificuldades enfrentadas resolvia o problema trabalhando do seu jeito.

Com relação à autonomia dos professores no Programa, a Coordenadora³⁰ da escola Alfa disse que o Programa foi montado em função da experiência e dados científicos, que cada professor tem seu estilo pessoal, mas deve seguir as orientações. A mesma relatou que a função do professor depende de sua competência e que é importante não alterar as orientações do programa, mas fazê-las com proficiência. São suas palavras

Há muito espaço para o professor atuar de sua maneira na forma de apresentar as tarefas, à decisão sobre o ritmo, à ordem, ao envolvimento do Programa. Quanto mais experiência o professor tiver, mais se torna capaz de usar materiais de forma pessoal e flexível, sem comprometer a estrutura do programa.

Coordenadora Alfa.

A mesma coordenadora, que possui muito tempo de prática com turmas de Alfabetização permitiu no ano de 2009 (1º ano) que a professora mesclasse seu modo de ensinar com as instruções do programa, e também permitiu que usasse outros materiais que não fossem do programa no auxílio das aulas.

Neste sentido, a Coordenadora da escola Beto relatou na entrevista que a autonomia que o professor tem é a de seguir o programa, que é estruturado, mas não é engessado, pois depende do professor a forma de resolver a maioria dos problemas com o aluno em aprendizagem.

A mesma afirma que sem um professor interessado (que queira aprender) fica difícil deixar o programa flexível. Para ela o professor tem que ser bom. Segundo ela,

O Programa é um direcionamento que o professor vai ter dentro dele, um norte, uma estrutura e junto dela todas as habilidades e competências que o aluno precisa pra se alfabetizar e bem alfabetizado.

Coordenadora Beto.

Em momento algum a coordenadora Beto permitiu que se utilizasse outro material que não fosse do Programa. Durante a entrevista falou que o professor tem 30 minutos no final da aula para fazer atividades como colagem, pintura e até mesmo usar outros textos que não sejam do programa.

Neste momento dá para perceber que há dois tipos de direcionamento

³⁰ Sempre que me referir a Coordenadores quero dizer que são os professores Coordenadores dos Programas Alfa e Beto das CREs.

diferentes, vindos da mesma função. São pessoas diferentes, com trajetórias diferentes e me atrevera a dizer que talvez com percepções diferentes, visto que uma coordenadora tem a experiência com alfabetização e a outra não tem esse tipo de experiência.

Assim como as Coordenadoras controlam o trabalho dos professores nas escolas, através de dados como frequência de alunos, dias letivos, lições que se encontram e os resultados dos testes, elas também sofrem de uma forte monitorização por parte da SE e do IAB. A Coordenadora Alfa diz a respeito:

Houve sempre instrumentos que nos permitem avaliar, controlar os resultados das turmas. Há uma monitorização rigorosa.
Coordenadora Alfa.

Esta informação é reforçada pelas palavras da Coordenadora Beto:

O controle é feito através de relatórios periódicos e também relatórios das reuniões para saberem como está o andamento. Existe a preocupação de saírem bem nas provas de Avaliação Externa.
Coordenadora Beto.

Essas colocações vão de encontro ao que (FREITAS, 2005) indicou anteriormente sobre essas ações gerenciais, pois elas tornam a avaliação em larga escala como condição necessária para o planejamento e para a gestão da educação básica nos diversos países, assim, a avaliação, nesse novo modelo de reestruturação do estado passa a ser o principal mecanismo de gestão e de financiamento para essas políticas.

Com relação às Capacitações, todas realizadas pelo IAB para suas Coordenadoras regionais devem ser repassadas aos professores e/ou gestores, e devem ser comprovadas com relatórios encaminhados a SE ao final de cada uma delas.

Sobre a relação entre as professoras e seus coordenadores, ambos disseram ser uma boa relação. A professora Rosa disse que a sua coordenadora lhe dá a maior força e torce para que dê certo, já a professora Margarida, disse que desabafava, falava o que pensava sobre as atividades, disse que a vinda da coordenadora lhe dava injeção de ânimo, pois a mesma se sentia amarrada e com vontade de desistir do Programa. Com o apoio (a coordenadora chegou a ir duas vezes por ano, no ano de 2009), com o estabelecimento de uma relação amigável, continuou. A professora

relatou que sua coordenadora estava fazendo o papel dela, de exigir dos professores.

Com relação à autonomia dos professores em desenvolver o seu trabalho de alfabetização com sua turma, pude perceber pelas conversas informais e também através das entrevistas que realizei, que eles fazem um trabalho meio solitário, com pouquíssimas participações dos gestores escolares na sua prática, embora nos manuais diga que deva haver reuniões mensais com as equipes diretivas, deva haver reuniões com equipes pedagógicas para planejamento das recuperações dos alunos, reuniões mensais de diretores com as CREs, isso na prática não ocorre.

O que acontece é que quando o professor precisa de ajuda, recorrem aos diretores de sua escola, até mesmo aos coordenadores do Programa. É claro que o que tento explicar aqui, é que não existe uma negligência por parte destes com os professores, mas que, na prática, as escolas funcionam em outro ritmo. Os gestores têm que desempenhar um trabalho burocrático intenso, as escolas estão com os setores funcionando precariamente, com falta de recursos humanos para atendê-los, e os diretores têm que atender vários locais e pessoas ao mesmo tempo. Veja a fala da diretora Alfa:

Não há tempo, é muita correria, vários níveis de atendimento, muitas faltas de recursos humanos, temos que substituí-los... A gente não consegue acompanhar.

Diretora Alfa.

Os diretores deixaram bem claro que confiam no trabalho de seus professores, pensam que são profissionais qualificados para a função e eles próprios relataram que não tem conhecimento suficiente sobre o programa, que se sentem despreparados para atuar junto com os professores. Veja na fala de um deles:

Acho que falta autonomia para o professor desenvolver o seu trabalho. Deveria ser trabalhado muito mais tempo antes com a supervisão e professor, até com gestores, mas, mais trabalhado.

Diretor Beto.

As reuniões com a professora alfabetizadora são realizadas durante as reuniões de conselho de classe, nas quais a professora coloca como anda o desenvolvimento das crianças. A diretora Alfa disse que a professora é responsável e sabe das responsabilidades que tem em suas mãos. Disse que a professora tem toda a liberdade

de tocar o programa como achar melhor.

Na mesma linha de ação trabalha o diretor Beto que relata que conversa com a professora para saber como está o andamento da turma, qual o percentual de alunos que está se alfabetizando, mas, disse jamais fazer cobranças da professora para que os alunos atinjam bons níveis nas avaliações, mas sim de conhecimentos.

Nesse processo de supervisão do trabalho docente, o que se percebe é que o professor trabalha em linha direta com as coordenadoras dos Programas, pois todas as correspondências, dúvidas, relatórios e acompanhamento acontecem direto entre Professor e Coordenador, ficando a direção da escola, pelos motivos relatados anteriormente, diria um pouco a parte desse processo.

Sobre o controle e a autonomia do trabalho docente nesse programa de intervenção pedagógica, ficou claro com as professoras pesquisadas que a classificação e o enquadramento sobre o trabalho docente é bem forte, produzidos pelo material didático extremamente rígido em instruções e orientações para o “bom desempenho” assim como também as aulas, já prontas e distribuídas anualmente, deixam o professor totalmente “amarrado” como foi dito em suas falas. Existem os espaços vazios, onde os discursos na prática se modificam e se ideologizam, onde os professores mostraram suas capacidades de transgressão, recontextualizando suas práticas, no momento em que recebem as aulas prontas e as modificam levando em consideração suas experiências anteriores e seus saberes. Isso ficou claro também nas falas das coordenadoras, pois elas têm diferentes experiências e como CRE, responsáveis pela aplicação desses programas nas escolas, mostraram em diferentes momentos distintas capacidades recontextualizadoras, baseadas em experiências anteriores em diferentes contextos e práticas com diferentes níveis de classificação e enquadramento entre ambas.

Percebe-se que a parceria do Estado do RS com o Programa Alfa e Beto tem procurado alterar os significados da prática docente e suas subjetividades, quando os professores passam a ser os executores das políticas educacionais, ajustando a educação às exigências do mercado.

Porém o que ficou marcado nesta pesquisa, foi a resistência, insegurança, angústia provocada pela imposição de novas metodologias e tecnologias educacionais na forma de trabalho docente, provocando uma intensificação e uma auto-intensificação dos professores e também Coordenadores que desempenham funções

contraditórias ora supervisionando e controlando, ora sendo controlados e supervisionados pela SE e IAB.

4.3 Programa de Intervenção Pedagógica e Avaliação Externa

Desde 2007, quando foram adotadas pelo PDE as metas do Compromisso Todos pela Educação, ficou visível a intenção do Governo Federal de dar continuidade às políticas descentralizadoras da década de 90, quando foi instituída a Reforma do Estado, com ênfase nas Parcerias Público-Privadas, como políticas sociais e de educação.

O governo do Estado do Rio Grande do Sul (Gestão 2007-2010) com características gerencialistas, de terceiro setor, aplica essa política de descentralização nas suas políticas sociais e fortemente na Educação. Destaca-se que na época houve um forte embate dessa gestão com seu funcionalismo, motivado pela necessidade de aplicar metas impostas pelos organismos Internacionais, como Banco Mundial, sobre os trabalhadores públicos estaduais em geral.

Dentre suas metas, o governo do estado tinha a implantação da Avaliação Externa, mudanças no plano de carreira dos funcionários públicos do estado, como 14º salário por bom desempenho nessas metas, gerando muito descontentamento e até mesmo paralisações.

Como mencionado antes, o governo do Estado contratou três Instituições privadas (ONGs) para desenvolver programas pedagógicos a fim de melhorar a qualidade da educação na rede de ensino estadual. Para Avaliação desses Programas o governo contratou outra Instituição Privada, a Cesgranrio, com o objetivo de avaliar o desempenho desses programas, realizando no início do processo, teste de prontidão para a alfabetização e, no final do processo, teste composto por questões selecionadas em conjunto com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização.

Este trabalho foi proposto para dar origem à matriz de habilidades e competências criadas para o ensino do 1º e 2º ano, que pode ser comparada aos PCNs em nível Nacional, servindo de certa maneira como um guia de conhecimentos necessários para cada etapa do ensino. O interessante é que o Estado transfere o poder de decidir o quê e como deve ser ensinado nas escolas públicas à iniciativa

privada, ficando a gestão democrática e a construção dos projetos pedagógicos de cada escola desconsiderados nesse processo educativo.

Essa parceria materializa o que Peroni (2006) relata sobre as mudanças do papel do Estado.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 4)

A justificativa dessas Parcerias Público-Privadas, por meio do Programa de Intervenção Pedagógico Alfa e Beto e o Estado do RS e sua relação com as Avaliações externas (no caso específico Provinha Brasil) se evidencia como forma de comprovar a eficiência ou não desse programa de cunho privado, observado na fala da Coordenadora Alfa.

Graças a Avaliação Externa foi constatado o baixo desempenho escolar referente à alfabetização. É responsabilidade do poder público desenvolver propostas adequadas para terminar com esta realidade. Daí a necessidade de trazer novas propostas e novos saberes em relação à alfabetização. () A partir da avaliação final da CESGRANRIO, cruzada com desempenhos da última Provinha Brasil, pode-se comprovar que a média de desempenho das escolas que optaram por um Programa de Alfabetização foi melhor que aquelas com um projeto próprio.

Coordenadora Alfa.

Nestas declarações ficam claras as questões do gerencialismo, do estímulo à competição entre escolas, CREs, Coordenadores e Professores e a necessidade de mostrar que os resultados da Instituição privada desenvolvendo programas nas Instituições públicas são melhores que o da pública. Reforçando a ideia de estabelecer as Parcerias Público-Privadas como necessárias para o sucesso da Educação Pública.

Percebe-se que muitos acreditam que por ser uma instituição privada desenvolve um trabalho de melhor qualidade que a pública. No entanto, pode-se questionar por que o Estado não se preocupa em dar uma formação continuada para seus professores, sendo ele mesmo o responsável por essa qualificação? Por que o Estado não disponibiliza Supervisores e ou Coordenadores Pedagógicos suficientes

para acompanhar ou até mesmo ajudar o professor em seu trabalho? Por que esses Supervisores são disponibilizados somente no caso de uma parceria, como no caso do IAB? Por que gastar com materiais didáticos elaborados pelos institutos privados se já existe material proveniente do PNLD?

Reafirma-se, assim, a transformação da educação em relações de quase-mercado e a desresponsabilização do estado com as políticas sociais, neste caso específico a educação, responsabilizando-se apenas com a regulação, deixando a execução destas políticas sob a responsabilidade da iniciativa privada.

A Coordenadora da Escola Beto disse que foram para Porto Alegre ver os resultados da Avaliação Externa (Provinha Brasil), realizada pela Cesgranrio, observaram que o Alfa e Beto apresentava os melhores resultados. Isso faz parte da performatividade, em que os resultados devem ser publicados e as pessoas envolvidas no trabalho produzindo o seu máximo e sentindo-se responsável por este.

Laval (2004) ressalta que, na Educação, atualmente, existem várias formas de mercantilização: a que destina a escola a fornecer mão-de-obra adaptada às necessidades da economia; a intervenção mais direta das empresas na pedagogia, na construção dos conteúdos escolares e na validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado; empresas “adotando” escolas e interferindo nos seu programa educativo; publicidade, por meio do financiamento de artigos escolares, com o logotipo da empresa; parcerias, que impliquem a compra e venda de grades curriculares.

Na realidade, o financiamento das organizações sociais, segundo Peroni (2003), ainda é um ponto obscuro, pois a Lei nº 9.637 de 1998, que dispõe sobre as Organizações Sociais, em seu art. 12, aponta que: “Às organizações sociais poderão ser destinados recursos orçamentários e bens públicos necessários ao contrato de gestão”. Para a autora, isso não significa que eles o serão, o que torna a contradição apontada ainda mais complexa, pois, além de não ficar claro quem as financiará, também não é esclarecido a quem caberá sua coordenação e regulação.

Peroni (2001) relata que ao analisarem os projetos de política educacional, constataram que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir o que vai ser ensinado em

todas as escolas do País e ter o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo.

Gentili, 1996 (*apud* PERONI, 2001, p. 4) adverte que:

O neoliberalismo tem um conceito de qualidade que é específico das práticas empresariais e que é transferido sem mediações para a educação. Neste sentido, “as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas”. E, nesta lógica, “produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, flexível”. (Gentili, 1996 *apud* PERONI, 2001).

Peroni (2001) observa que, mais uma vez, a contradição centralização/descentralização é perceptível, já que a Avaliação foi centralizada, como uma forma de controle, mas ao mesmo tempo foi descentralizada, entendendo descentralização como terceirização e não como participação e controle social dos setores representativos da área da educação.

No desenvolvimento da minha pesquisa, pude observar que o Estado paga muito bem para o IAB desenvolver o seu programa nas escolas públicas. É o que Adrião et al (2009) fala sobre as cestas, quando o Estado além de receber os livros do PNLD, ainda paga por esses materiais produzidos pelos institutos.

O IAB cobra por cada turma do Programa de Alfabetização um valor de três mil reais, referente ao material para 25 alunos e o material do professor. Custa por ano, um valor de cento e vinte reais por aluno. Todo o material do 1º ano, por exemplo, é aproveitado pela próxima turma de 1º ano, maximizando os lucros do IAB.

O que se observa é o Estado financiando e a coordenação e execução ficando a cargo da iniciativa privada. É claro que submetido à lógica da performatividade, pois conforme o relato dos professores pesquisados, aquele método era totalmente diferente do que estavam acostumados a trabalhar exigindo deles horas de estudo, de adaptações a tempos, espaços e formatos de trabalho causando angústias, incertezas, medo e porque não dizer, resistências, observado em algumas falas anteriores dos professores.

Pestana³¹ destaca, em seu depoimento, que “a avaliação, os parâmetros

³¹ Diretora do DAEB(Diretoria de Avaliação da Educação Básica)do INEP e responsável pela coordenação do SAEB.

curriculares e o próprio financiamento são os grandes pontos da política atual do Ministério da Educação. Eles estão sinalizando para um novo papel do MEC na educação brasileira”. Adverte, ainda, para a relação desses fatores com a reforma do Estado: “o Ministério tradicionalmente era um grande executor, comprava, construía. Este papel não cabe mais ao MEC, ele tem o papel de coordenação da política nacional de educação.” (PESTANA, 1997 apud PERONI, 2001).

Essa nova diretriz do MEC parte da redefinição do papel do Estado, assim como essa parceria do IAB com o Estado do RS, na busca de uma educação de qualidade.

Com relação às avaliações realizadas pelo próprio IAB e pela Cesgranrio, os professores responderam de diferentes formas quanto ao fato de sentirem-se cobrados em ter bons resultados de seus alunos. Nas falas das professoras:

Cada vez que nos reunimos com a coordenadora, conhecemos os índices de nossos alunos e também das escolas de nossa CRE e do Estado. A gente não quer que os alunos fiquem abaixo da média. É uma cobrança indireta. A Provinha Brasil não tem problemas é só dar a prova que eles fazem, e até acham boa. No início do ano (2010) a Cesgranrio avaliou o nosso aluno como se ele tivesse terminado o 1º ano (que atrasou devido a gripe A) e tinham questões de Matemática que os alunos ainda não tinham aprendido.

Professora Margarida.

Nunca sofri pressão para que meus alunos saíssem bem nessa prova (Provinha Brasil).

Professora Rosa.

Conforme Ball (2004), essas práticas escolares executadas pelos docentes em seu trabalho são resultantes da força que a tecnologia da performatividade exerce sobre a formação da identidade profissional dos professores.

Esse controle e pressão para que os alunos atinjam boas médias nas avaliações externas operando através da subjetividade das professoras se manifesta de diferentes formas, tanto que a prof. Margarida sentiu de forma direta (talvez por uma inferência mais direta de sua coordenadora) e a Prof. Silvia diz não ter sentido, muito embora isso pode ser uma forma de defesa, ou nos momentos de trocas com sua coordenadora, essa questão não tenha sido enfatizada, deixando-a mais despreocupada com relação a essas avaliações. Talvez essa preocupação seja mais evidente com relação às Coordenadoras das CREs (pela sua aproximação maior com as Coordenadoras do IAB na SE) e seus compromissos em desempenhar com eficiência, como é colocado pelo

IAB, a coordenação e supervisão do programa.

Embora as Coordenadoras do IAB sejam funcionárias públicas estaduais, elas acreditaram no discurso de qualidade do IAB e os multiplicaram com bastante fidelidade junto às professoras alfabetizadoras.

Quanto às avaliações externas, percebi nas entrevistas que os diretores das escolas não têm muita preocupação com elas. Estão somente preocupados com a alfabetização, ou seja, que o processo de aprendizagem realmente se efetive.

A escola se sentiu comprometida em alfabetizar os alunos e nunca na cobrança desses resultados. Eu nunca vi nesse sentido.

Diretora Alfa.

A avaliação externa não tem nenhuma relação com o 1º e 2º ano.

Diretor Beto.

Quando expliquei para o Diretor da escola Beto que a Provinha Brasil é uma Avaliação Externa realizada pelo MEC com o objetivo de avaliar se realmente as crianças com 8 (oito) anos estão alfabetizadas, ele concordou que existe realmente essa função avaliadora da alfabetização.

Perguntei o que pensavam sobre o Programa IAB e sua relação com as avaliações externas.

O que nos é dito é que é para melhorar os níveis de aprendizagem. A grande preocupação é: As crianças vão ter um 1º ano decente? Por que daí depende todo o resto, essa é a grande preocupação. Em termos de resultados nas avaliações externas, nunca se pensou nesse sentido.

Diretora Alfa.

O que mostra a pesquisa em relação ao Programa de Intervenção Pedagógica (Alfa e Beto) e sua relação com a avaliação externa é que os professores assim como os diretores das escolas pesquisadas não demonstraram ter uma preocupação explícita em alcançar índices elevados nas avaliações, embora essa cobrança esteja implícita na fala anterior da professora Margarida observando-se muita insegurança, angústia, interferindo na identidade profissional da professora.

Nas falas das Coordenadoras sobre os prós e contras do Programa, ambas relataram ser um grande problema a falta de recursos humanos e a grande rotatividade de professores, não havendo problema com o Programa e sim com a estrutura, a

organização administrativa do estado.

Isso reforça que o problema quando houver, não pode ficar somente sob a responsabilidade dos professores, outros fatores precisam ser considerados, tais como, falhas na estrutura administrativa, de capacitação, e formação continuada destes e suas condições de trabalho.

A respeito dos professores, a professora Rosa disse que não adianta colocar um programa que não vai ao encontro da realidade, que deveriam trabalhar a base.

Fica evidente a preocupação das Coordenadoras do Programa com a obtenção do sucesso nas avaliações, embora reconheçam que existem falhas na estrutura de estado que impedem avanços para que se faça uma educação pública de qualidade.

A descentralização do estado gerencialista, conforme o novo papel do estado, está materializada nesta relação quando percebe-se características fortes de necessidade de atingir metas, de ser o melhor e ter a avaliação como parâmetro de qualidade, o que neste nível de Alfabetização pode ser comprovada com os resultados da Provinha Brasil.

A reforma do Estado no Brasil propõe que as empresas privadas sejam transformadas em Organizações Sociais sendo estas parceiras do Estado, não dirigidas pelo poder público, mas recebendo fundos públicos e diminuindo as fronteiras entre o público e o privado.

Com a redefinição do papel do Estado, a parceria do Estado do RS com o PIP Alfa e Beto, como um dos pressupostos das reformas educacionais baseadas em novas regulações sobre o trabalho docente têm conseguido penetrar na escola e tentado reformá-las e reformar os professores, sendo a avaliação um instrumento para medir a eficiência/eficácia da política educacional adotada.

4.4 As professoras e a percepção de si

Um grande problema que vivenciamos hoje nas escolas, universidades, instituições de pesquisa é a questão da performatividade. Corremos contra o tempo para podermos dar conta de tantas exigências, cobranças que o trabalho e a própria vida nos dá, na tentativa de alcançarmos as metas que nos são impostas, ou mesmo, as que nós próprios impomos a nós mesmos, na tentativa de sermos melhor do que

somos. Vivemos numa sociedade competitiva interna e externamente.

Sempre ouvimos falar que políticas educativas relacionadas a projetos, métodos, sistemas, porém neste trabalho quero focar o professor e sua prática neste contexto de PIP Alfa e Beto e seus sentimentos e percepções em relação a este.

Palavras como angústia, medo, robotização, estar amarrada foram comuns no momento da entrevista com as professoras. A professora Margarida fala sobre si:

Eu me senti assim... Eu e mais algumas... Amarradas. Nada do que se fez, que eu fiz no ano passado (2009-1º ano) foi ideia minha, eu não podia ter a minha ideia. Autonomia nem pensar! Isso é muito ruim, muito ruim, a professora fica amarrada, a história da recuperação é uma coisa bem difícil.

Professora Margarida.

A professora Rosa disse que quando chegou à escola o Programa já estava implantado, como ela nunca tinha trabalhado com alfabetização antes, se sentiu muito insegura. Disse ter feito várias queixas à coordenadora do Alfa porque não estava conseguindo desenvolver o método em seu modelo original, foi então que a coordenadora permitiu que a professora mesclasse esse método com o que ela sabia trabalhar. Na fala ela demonstra sua percepção:

Um pouco confusa, falta mais entendimento, firmeza ou estou totalmente errada.

Professora Rosa.

As condições de trabalho docente não são boas, pois os trabalhadores da área da educação recebem os menores salários (mesmo que não haja uma igualdade dentro dessa categoria, variando de nível e instituições, é menor comparado a outras com a mesma qualificação), procuram de diversas maneiras realizarem qualificações na tentativa de melhores oportunidades, mesmo sem a certeza de que irão conseguir, trabalham muitas vezes com carga horária excessiva para sobreviver, com condições de infra-estrutura precária. Além disso, os profissionais da educação têm uma grande exposição pública, com julgamentos sociais muito críticos, expostos na mídia quase que diariamente como os salvadores ou os incapazes de fazer a educação brasileira de qualidade.

Deleuze (1992) comenta que nesse novo modo de regulação, a organização do poder nas formas de tempo-espço definitivas (por exemplo, sistemas de produção da

fábrica ou do escritório) torna-se agora menos importante. Segundo ele, é a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um fluxo de performatividade contínuo e crucial – que é espetacular.

A questão, conforme Deleuze (1992), não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, 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 – dando a posição de qualquer elemento em um ambiente aberto a qualquer momento dado.

Isso tem trazido prejuízos físicos e psíquicos imensos a categoria dos professores.

Quando descrevi anteriormente como as professoras vivem e trabalham, fica perceptível que fazem um grande esforço para cumprirem seus papéis de mãe, esposa (uma delas), dona de casa e professora, configurando esse quadro de intensificação de trabalho.

Damasceno (2010) relatando sobre as questões de intensificação do trabalho docente argumenta

Por ser o trabalho docente um trabalho que continua a ser exercido mesmo fora da sala de aula, na grande maioria das vezes, à noite na própria residência do professor, pode-se inferir que a intensificação do trabalho gera um cansaço que pode levar ao desânimo para realizar outras atividades, como aquelas ligadas ao lazer e que, são importantes para a saúde física e mental das pessoas. (DAMASCENO, 2010, P. 245)

A performatividade, segundo Ball (2010), é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e serve como medida de produtividade ou resultado, como forma de apresentação da qualidade ou momento de promoção ou inspeção.

Quando entrevistei as professoras para a pesquisa, senti nas suas falas, essa insegurança com a mudança, o medo do novo, de não ter sucesso, mas também o controle, que não era feito somente pela Coordenadora, mas através do material didático.

De acordo com Fidalgo (2009) seria interessante perceber como os professores

tem sido levados a assumir papéis que exigem cada vez mais, além das suas formações, na maioria das vezes, sem problematizar os condicionantes e os interesses que os impõem, pois eles muitas vezes são obrigados a desempenhar as funções de agente político, assistente social, enfermeiro, psicólogos, o que gera um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade.

Isto está registrado na fala da professora Margarida

...Chegou um dia que um aluno, a mãe foi viajar, ficou com a tia, e eu penteio o aluno porque não aguentava vê-lo daquele jeito.. Tem horas que tenho que me comportar como mãe. O outro não traz a garrafinha de água (gripe A), aí junto as garrafinha na minha casa, coloco os nomes, só que tem crianças que levam as garrafas e não trazem mais.

Professora Margarida.

A professora Margarida várias vezes demonstrou sua insatisfação com a forma como deveria ser trabalhado o conteúdo do IAB. Muitos elogios sobre a qualidade do material, mas críticas sobre a dificuldade do Programa de ser aplicado com crianças tão novas. Veja o que fala a professora:

É que nem um caso de amor e ódio. Tem vezes que amo o Alfa e Beto, que eu defendo quando tem reunião com as outras professoras, e tem outras vezes que eu me sinto assim, com vontade de jogar tudo fora e começar do zero, porque tenho certeza que do zero eu consigo trabalhar com meus alunos. No 1º ano me senti muito insegura, com medo de errar, as aulas eram contadas em minutos, jamais eu consegui fazer daquela maneira.

Professora Margarida

O relato da professora está muito relacionado ao que Ball (2010) observa:

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e “um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços” prestados (Willnott, 1992, p. 63). De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da 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)

Em relação à prática individual, Ball (2010) cita que, podemos, de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de esquizofrenia. Existe a

possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade na prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. Isso pode ser ilustrado citando os professores de ambas as escolas pesquisadas.

Ele (o Programa), é retrógrado, é impossível seguir as recomendações contidas no manual, me sinto como se eu fosse um robô, é ir contra tudo que construí, durante anos. Quando entro pra minha sala, decido como fazer.

Professora Rosa.

Em Agosto de 2010, resolvi trabalhar do meu jeito. Eu leio, pego as leituras do livro, trabalho, mas do meu jeito. Eles não sabiam copiar do quadro, eles iam pro 3º ano assim. Aquela estória de trocar de linha, meu Deus, cada vez que a professora trocava, eles trocavam junto, se é um poema tem espaço, eles copiavam tudo junto. O livro é bom, mas não só ele. Eu me senti amarrada, nada do que se fez, que eu fiz ano passado, foi ideia minha, então isso aí é muito ruim, autonomia nem pensar!

Professora Margarida.

Os professores entrevistados disseram que houve um tempo em que pensaram em desistir. A professora Rosa relatou que como tinha um contrato formalizado de parceria, se desistisse teria que assinar um documento e assumir as responsabilidades.

Parece que a responsabilidade pelo sucesso ou não se dá somente pela figura do professor, ele se sente solitário, frágil, e talvez não tenham desistido com medo de alguma punição, pois tinham um contrato de compromisso assinado.

Também a professora Margarida pensou em desistir, porém com o apoio e acompanhamento que teve por parte da Coordenadora, resolveu continuar, dizendo que a partir daquele momento começou a reclamar de tudo que achava não ser legal para as crianças. A professora Margarida comentou que no início do Programa sua Coordenadora insinuou que ela não sabia trabalhar com os alunos, que não podia fazer nada do que ela estava fazendo. Nesse momento a professora disse “*ter se sentido muito irritada, humilhada, como se tivesse rasgando seu diploma e colocando sua experiência no lixo.*”

Essa declaração da professora vai ao encontro do que Boudon;

Bourricaud,1993:101 (apud ALVAREZ, 2004, p. 169) comenta sobre o controle social conformando as subjetividades.

“É o conjunto dos recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados”

Esta forma de controle ficou evidente quando no final do contrato de gestão, final de 2010, os professores que trabalham com o IAB foram consultados sobre a vontade de continuar ou não com o Programa.

Após receber várias reclamações por parte dos professores pesquisados, fiquei sabendo que os mesmos tinham confirmado a intenção de continuar com o programa. (No RS o governador eleito não faz parte do grupo gestor atual existindo por parte do IAB, uma insegurança sobre a continuação ou não deste como política educacional do novo governo estadual). Fui conversar com a professora Rosa para saber por que tomaram essa decisão de continuação do Programa e sua resposta foi muito enfática:

Não acredito que com esse novo governo esses programas continuarão. Mas disse para a direção da escola que sim (tinha interesse), pois caso continue, faço do meu jeito. Não quero assumir responsabilidades.
Professora Rosa.

Sobre o sentimento de insegurança a professora Rosa relata:

Estou insegura, eu tive várias vezes assim. Nem quando comecei a trabalhar me senti tão insegura, medo de errar, sabendo da responsabilidade de alfabetizar e as crianças passarem para o 2º ano sem saberem nada. Agora no 2º ano estou mais tranquila, algumas coisas seguindo a ordem do IAB, mas trabalhando do meu jeito.
Professora Rosa.

Neste ponto fica bem explícito como a performatividade age nas pessoas, com cobranças internas e externas aos sujeitos, manifestada em diferentes sentimentos (angústia, medo, raiva, insegurança). Porém, as professoras entrevistadas me surpreenderam com suas formas de resistência ao diferente, ao desconhecido e seus enfrentamentos à forma como o método IAB desenvolve seu programa, com conteúdos pré-definidos em dias e horas trabalhados, sem levar em consideração as diferenças culturais, pessoais, locais e sociais e também se conformando a um comportamento

único.

Essa insegurança decorre da necessidade de tentarem saber se estão fazendo bem, dando o melhor de si, de prestar contas continuamente e de serem constantemente avaliados.

O que observei foi que a resistência dos professores deu-se em relação não somente ao excesso de trabalho, mas à contrariedade na imposição da metodologia e no modo de aplicação do programa, o que vai contra às suas convicções e experiências. Essa resistência manifestou-se de forma mais contundente no segundo ano do programa, talvez pelo fato das professoras já não se sentirem tão inseguras e angustiadas, quando perceberam que seus alunos apresentavam progressos na aprendizagem.

Em síntese, pode-se dizer que, em que pese que as exigências dos programas pretendam gerar práticas conformadas, as professoras conseguem garantir níveis de autonomia no trabalho diário, fazendo do seu jeito.

4.5 Supervisão e apoio dos Programas de Intervenção Pedagógica

O IAB procura demonstrar como desenvolve este programa de forma eficiente e eficaz, com o objetivo de assegurar o sucesso do aluno e organizar a vida do professor. Adota, segundo seus critérios, métodos e técnicas de alfabetização atualizados e possui instrumentos eficazes para o acompanhamento, controle e avaliação.

Para Coordenar o Programa IAB a SE do Estado teve de designar um professor para que ficasse responsável pela Supervisão e Coordenação do Programa no Estado e a CRE em cada região deveria escolher outro professor para fazer a Supervisão e Coordenação do Programa em sua região escolar. Estes Supervisores receberam Capacitação do IAB para repassar as orientações aos professores de suas escolas, assim como diretores e coordenadores pedagógicos.

Conforme o IAB, os Coordenadores do Programa devem visitar as salas com frequência, para identificar os pontos fortes e as dificuldades do professor. Com isso relato o que, na prática, acontece a partir da fala da Coordenadora Beto.

Vou mensalmente, às vezes quinzenalmente visitar as professoras para saber como estão as aulas e mesmo para cobrar dados não recebidos como resultados de avaliação. Converso também com diretores e supervisores escolares.

Coordenadora Beto.

A professora Margarida comenta sobre a Supervisão do Programa feita pela sua Coordenadora:

Recebo apoio da Coordenadora com reuniões seguidas para saber das dúvidas. Fui chamada atenção quando tentei improvisar, me senti mal, tive vontade de largar. A coordenadora ficou muito braba, conversou com o diretor, dizendo que eu tava muito atrasada. Depois que ela foi às outras escolas e viu que as outras também estavam atrasadas, aí ela deu uma maneirada. A vinda dela nos dava uma injeção de ânimo. Acho que é uma relação amigável, ela é uma pessoa..., ela estava fazendo o papel dela, exigindo da gente, então, é isso aí.

Professora Margarida.

Essa fala caracteriza o que Hypolito (1997) caracteriza como choque de realidade que é quando o professor ingressa no mercado de trabalho. O caso aqui não é o ingresso, mas a mudança no método de trabalho. Na medida em que essas tecnologias educacionais vão se desenvolvendo, as práticas dos profissionais passam a não mais depender de sua vontade, ocorrendo uma espécie de alienação do professor em relação aos fins da educação, caracterizando uma divisão entre pensar e executar, típico da gestão gerencialista.

Com relação à Supervisão realizada pela Coordenadora da escola Alfa com o objetivo de analisar os dados da Agenda do Professor, identificar progressos e tirar dúvidas, planejamento de aulas, recebe os seguintes comentários da Supervisora:

Como tenho um número grande de turmas (35) para supervisionar, na cidade e fora dela, como meu deslocamento de dá por meio de transporte coletivo rodoviário, em algumas cidades menores, os horários dos ônibus são muito espaçados, perde-se muito tempo nas rodoviárias. Algumas vezes me desloco de taxi na cidade. Sendo assim, priorizo sempre as turmas de maior necessidade. As mais distantes não conseguimos visitar mais de uma vez por ano. A interação dava-se por internet e telefone. O acompanhamento através da inserção de dados e das visitas às escolas permitiu o assessoramento e apoio aos professores. O professor se sente seguro, recebe todas as orientações, instrumentos de apoio para alfabetizar seu aluno. A falta de atuação das equipes diretivas das escolas, na ação pedagógica é causa do baixo desempenho.

Coordenadora Alfa

A mesma justifica que essa estrutura de acompanhamento diário é uma forma de auxiliar o professor, que não tem tempo pra planejar, elaborar etc. Tal colocação foi feita ao contr O pensamento da Coordenadora vai ao encontro do discurso hegemônico, cujo conteúdo vislumbra a ideologia da qualidade total, reificada na lógica do mercado.

A ideologia da qualidade total age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um novo modelo disciplinar menos visível dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. (GENTILI, 1994)

A professora da escola Alfa fala sobre a supervisão recebida de sua Coordenadora:

Tive a visita da Supervisora por 3 vezes ao ano, quando ela observa que alguma coisa não tá bem. A direção e supervisão escolar não me acompanham no trabalho. A qualificação inicial não fiz, pois quando cheguei na escola o programa já havia acontecido a 1ª qualificação. Tive uma breve qualificação. No começo achei que era fantástico, mas para a nossa realidade não, faltam ajustes. Não existem reuniões pedagógicas de planejamento antes de cada duas aulas como o previsto pelo IAB. A Coordenadora é boa, bem flexível, dá a maior força pra que dê certo. Fiz várias reclamações para ela, pois não estava conseguindo desenvolver o método em seu modelo original. Com o tempo foi permitido mesclar o método.

Professora Rosa.

Se levarmos em consideração o número de escolas e turmas que desenvolvem os PIP de Alfabetização Alfa e Beto, dá para se ter uma ideia da carga de trabalho que esses professores Coordenadores possuem. Essa realidade muda de região para região. A 5ª CRE é responsável pela supervisão de 25 escolas, somando-se 32 turmas enquanto que a 18ª CRE é responsável por 11 escolas, somando-se 15 turmas.

A Coordenadora Alfa relata que nas escolas onde as equipes diretivas se fizeram presentes e atuantes as ações iam sendo construídas.

A Coordenadora Beto relata que fazia a Supervisão do Programa através de reuniões periódicas de 15 em 15 dias em Rio Grande. No segundo ano do Programa, a pedido dos professores, começou a realizar as reuniões com os professores do Chuí e Santa Vitória do Palmar (cidades mais distantes da sede) em Santa Vitória do Palmar. Além das reuniões, realizava visitas nas escolas, conversando com professores, supervisores e diretores.

A Coordenadora entende que existem muitos problemas nas escolas, que muitas vezes inviabiliza que a escola proporcione aquele atendimento que seria o ideal, mas salienta que existe um comprometimento e, dentro do possível, há participação nas reuniões, primeiro porque há um contrato de permanência de no mínimo dois anos e, segundo, está o compromisso de ser capacitado. Coloca ainda que todas as Capacitações que recebe como Coordenadora são repassadas para os professores e gestores das escolas.

Fica explícito o gerencialismo na educação pública, com contratos com a iniciativa privada (decidindo o que e o como fazer) e metas a serem alcançadas pelos professores públicos no fazer pedagógico, caracterizando-os como meros executores.

Isso traz mudanças na identidade e na consciência do professor, introduzindo na preparação do professor novas formas de treinamento não intelectualizado na tentativa de reconstruí-lo.

De acordo com a Coordenadora Alfa, que elogia o Programa e que tem muita experiência com Alfabetização, reconhece o quanto é difícil de se chegar a um ideal, nesse processo que envolve tantos fatores. Estas são algumas observações feitas por ela:

A estrutura do Estado falha. Pra trabalhar com alfabetização deveriam ser escolhidos os melhores professores, comprometidos, apaixonados, e não o que acontece que muitos são professores contratados, hora entra, hora saem, sem comprometimento, e muitos não gostam do método. Alguns tiram licenças saúde, gestante e alguns trocam de escola, e as crianças ficam sem acompanhamento. Os pais também devem se responsabilizar com a frequência dos filhos, com o objetivo de contribuir para a alfabetização.

Coordenadora Rosa.

Este ideal que a Coordenadora fala, ou os empecilhos para atingi-lo, tornaram-se comuns na gestão das escolas devido ao descaso de anos com a educação, quando professores são largados nas escolas sem o mínimo de condições para realizarem um bom trabalho com seus alunos.

Conforme já relatado anteriormente, as Coordenadoras sofrem um controle bem rigoroso por parte da SE e conseqüentemente do IAB. O trabalho de Supervisão é todo registrado em Planilha e em relatórios e encaminhado frequentemente a SE.

O controle que as Coordenadoras sofrem da SE e IAB as professoras também

sofrem nas escolas oriundo das CREs, pois todas as visitas, as correspondências enviadas para as escolas sobre o Programa são diretamente encaminhadas para os professores. Isso pode ser demonstrado nas falas dos Diretores:

Os e-mails recebidos são passados para a professora, não tem um controle, não tem uma supervisão em cima, confio no trabalho da professora.

Diretora Alfa.

A supervisora da CRE envia e-mails para a professora com perguntas de como tá acontecendo, como está se desenvolvendo o programa, pedem relatórios. Eu disse que não me envolveria no trabalho da professora.

Diretor Beto.

Com relação às Capacitações, o Diretor da escola Beto reclamou que demorou a ter as primeiras reuniões de orientação. Disse que na primeira reunião foi pedido que os Diretores entrassem nas salas de aula, que teriam que se envolver com o trabalho da professora, avaliar esse trabalho. Ele conta que já na primeira reunião se posicionou contra essa forma de supervisão.

Com relação aos testes e avaliações, sempre no início do ano a Cesgranrio aplica um teste e no final do ano outro, para ver a evolução dos alunos.

No ano de 2009 (1º ano), para as turmas de alfabetização estava previsto a aplicação de seis testes formulados pelo IAB (as professoras e o Supervisor da escola Alfa consideraram os testes muito difíceis para as crianças de 1º ano já que a maioria não tinha frequentado pré- escola), contudo foi um ano atípico, pois as crianças tiveram férias prolongadas no meio do ano devido ao caso de Gripe A³², sendo assim, a programação das aulas ficaram alteradas, os alunos fizeram quatro testes e os demais no ano de 2010.

Em Junho de 2010, foi concluído o 1º ano de Alfabetização. A partir de então, após queixas anteriores de professores, foi modificado o número de testes pro 1º ano, reduziu-se para quatro para as turmas de 1º ano em 2010. Para as turmas de 2º ano as provas foram enviadas pelo IAB como um modelo para servir de orientação aos professores de como elaborar suas provas e os tipos de atividades que deveriam ser desenvolvidas. Essas avaliações deveriam ser realizadas ao final de cada unidade.

³² Durante o ano de 2009, em vários países, houve uma epidemia de Gripe A. No Rio Grande do Sul houve adiamento do reinício das aulas no segundo semestre.

Considerando que o Livro A da coleção ABCD (que segundo o IAB, apresenta uma proposta inovadora para o ensino da Língua Portuguesa) é dividido em quatro unidades, e cada unidade com cinco lições, essas avaliações deveriam ser realizadas, conforme o IAB, após a quinta lição de cada unidade.

Os testes causavam muitos transtornos nas escolas, pois como eram individuais, levava-se quase uma semana para serem aplicados. Como muitas vezes não havia Supervisora nas escolas, era a professora mesmo quem aplicava, embora não fosse recomendado pelo IAB.

Sobre os testes, a Diretora da escola Alfa, que no ano de 2010 desempenhava a função de Supervisora na escola comenta:

Acompanhei no ano passado (2009) os testes do 1º ano. As crianças sem maturidade, numa sala, expostos a uma sabatina, vamos dizer assim, uns ficavam nervosos, perdidos, uma coisa extremamente cansativa (). Transtorno para os pais e para a escola, não era legal. Outra coisa que eu achava muito ruim, eles pequeninhos, eu era uma pessoa estranha para eles, e de repente, entrava na sala e aplicava teste oral pra eles.

Diretora Alfa.

Os Diretores das duas escolas pesquisadas disseram que a Supervisão feita por eles é somente através de conversas informais a respeito do desenvolvimento do programa, sobre a alfabetização se está ocorrendo ou não, das angústias dos professores e ambos disseram confiar na competência dos mesmos. Relataram que ficaram mais tranquilos quando as professoras disseram que os alunos estavam lendo. As professoras disseram que se sentiram mais seguras no 2º ano, muito embora tenham tido poucas visitas das Coordenadoras e tiveram a coragem de desenvolver o Programa de acordo com suas experiências.

Fidalgo (2009) observa que conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não tem importância para a avaliação do trabalho.

Por serem professoras com vários anos de experiência, esse trabalho acrítico

não foi verificado, o que percebi em ambas as professoras foi a tentativa de aplicação, nos limites da turma, de muitas adaptações ao originalmente proposto pelo IAB.

Percebe-se que a supervisão do Programa IAB tem como ideologia a qualidade total, estabelecendo metas de controle e resultados e induzindo os indivíduos inconscientemente ao pensamento acrítico.

Como achado de pesquisa deu pra entender que nesse processo de supervisão, o professor desempenha um papel solitário, pois, todo o controle se dava direto entre IAB, Coordenadores Estaduais, Coordenadores Regionais e professor, ficando as direções das escolas um pouco distantes desse processo, embora tenham assinado um termo de compromisso para o desenvolvimento desse programa.

As Coordenadoras regionais sofrem um processo intenso de controle e supervisão e os reproduzem sobre os professores, embora recontextualizados, pois percebem as dificuldades que as escolas e professores têm para desenvolver seus trabalhos na prática, assim como a Coordenação regional do Programa se efetiva com condições de trabalho diferenciadas nas duas Coordenadorias pesquisadas.

É marcante a necessidade de mostrar que o IAB apresenta bons índices de alfabetização, caracterizando o que Ball considera como as tecnologias da reforma (gestão-mercado-performatividade).

Com a redefinição do papel do Estado, com a descentralização, a gestão está focada na eficiência e eficácia da educação pública. Se o Estado dispõe de recursos humanos pra dar apoio para o melhor desenvolvimento desse programa de iniciativa privada, meu questionamento é o seguinte: Por que esses recursos não existem para os professores que trabalham em escolas públicas que não desenvolvem esses programas de alfabetização?; Por que esses recursos surgem somente para a iniciativa privada? Será que se os professores que desenvolvem seus métodos específicos tivessem o tipo de assessoramento disponibilizados para esses programas da iniciativa privada, não teriam alunos com índices de aprovação superiores aos dos programas? Então, o que leva os gestores escolares e professores aceitarem a introdução de programas da iniciativa privada para serem desenvolvidos por eles, funcionários públicos estaduais? Medo, insegurança, conformismo, curiosidade, falta de compromisso? Modelos que não respeitam os princípios de gestão democrática, mas que também não foram questionados por eles(gestores e professores).

Se o estado tem recursos para financiar esses programas, deveria ter para

qualificar o seu professorado e envolvê-lo com melhores condições de trabalho e não permitir que a iniciativa privada tenha poderes de gerir as políticas públicas de educação tornando os professores públicos meros executores destas, pois as evidências de melhoria da qualidade para sustentar tais parcerias são muito frágeis.

Enfim, esse processo de supervisão do Programa produz uma sobrecarga emocional, física e psíquica sobre os professores e também Coordenadores caracterizada pelos constantes relatórios, capacitações e planilhas enviadas frequentemente para o IAB assim como a expectativa de atingir as metas estabelecidas pelas avaliações.

4.6 Condições de trabalho e Intensificação

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (KUENZER; CALDAS, 2009).

Relato aqui algumas informações que colhi nas entrevistas com os professores a respeito da intensificação do trabalho docente e o controle que o IAB realiza sobre o trabalho dos professores através dos livros didáticos.

Em ambos os relatos foi dito que o material didático é de muito boa qualidade, bem colorido, alguns livros foram considerados de grande ajuda ao professor, porém, houve muitas reclamações quanto ao método de aplicação desse material.

As professoras julgaram que os textos para as crianças de 1º ano eram muito extensos, cansativos, pois passavam todo o turno lendo e falando com os alunos e que as atividades no 1º ano eram muito difíceis para as crianças, porque a maioria não tinha feito pré-escola, alguns nunca tinham visto um livro e também não sabiam como pegar um lápis.

Como as turmas eram muito heterogêneas, alunos com graves problemas (nas duas turmas tinham alunos com laudo médico), atestando algum nível de necessidade especial, não sabiam escrever no quadro, precisavam de atenção especial, e o trabalho tinha que ser restrito aos livros.

Sobre essa questão dos laudos médicos, a Diretora e Supervisora da escola Alfa comentaram que foram até sua CRE tentar resolver como ficaria a situação desses alunos perante testes e provas do Programa, ver qual seria a melhor forma de realizá-los, mas o encontro não foi proveitoso visto que o departamento Pedagógico também não tinha soluções para resolver o problema. Quem teve a responsabilidade de resolver esse problema na prática? Lógico que foi a professora!

Neste exemplo coloco um pouco da questão da intensificação do trabalho docente, pois além de ter que ensinar, o professor é sobrecarregado em várias outras tarefas e tem que encontrar soluções para todas elas, caso contrário, fica sendo o único responsável pelas falhas do sistema escolar.

Sobre esse processo de intensificação a professora Rosa diz o seguinte:

Exige muito porque tem horário controlado para as atividades e falamos todo o tempo lendo as atividades.

Professora Rosa.

No entanto, a professora Margarida fala o seguinte:

Senti-me não sobrecarregada, pois já estava tudo pronto, me senti insegura. Tinha muito que estudar, vendo coisas novas, diferentes, para poder aplicar certinho.

Professora Margarida.

Foi relatado também por ambas que seguidamente elas têm que mandar relatórios para as Coordenadoras, como faltas dos alunos, lições trabalhadas, resultados de testes e preencher gráficos, assim como diariamente preencher cadernos (agenda do professor) com as atividades trabalhadas, os materiais utilizados e os temas dados para os alunos.

A professora Margarida relatou que, na época em que adoeceu, teve que contratar uma amiga para dar as aulas para seus alunos, pois não gostaria que os mesmos ficassem em casa muitos dias, e a escola não tinha professor que pudesse substituí-la. A professora pagou pelo serviço da amiga.

A mesma professora disse que sentia medo de errar, preocupada achando que as crianças não iam aprender. Ela várias vezes reclamou da fragmentação no tempo de executar as tarefas e também do fato de no 1º ano as crianças não terem período para fazerem atividades físicas, disse que os mesmos cansavam de trabalhar só nos

livros. Veja na fala dela:

Achei falha a parte da recreação com as crianças do 1º ano que não existia! A gente não vai para pátio porque não dá tempo! Pracinha, cantar, não dá. Eu tentei no começo até trabalhar assim... As letras faz no quadro, no chão, grande, para eles caminharem por cima, no quadro para passarem o dedo, na lixa, e aí... Eu me atrasei!

Professora Margarida.

A mesma relatou que no 2º ano de alfabetização as crianças têm horário de recreação, quando eles jogam, brincam e adoram esse momento. A professora numa conversa prévia à entrevista contou-me que no 1º ano as crianças cansavam tanto que pediam para deitar no chão, muitas se debruçavam sobre as mesas cansadas das atividades.

Kuenzer (2009) relata que se exige dos educadores que desenvolvam competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos. Com isso, os educadores acabam sentindo-se isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelas relações sociais.

Além disso, este método de alfabetização tem controle sobre as ações da professora através dos livros e manuais, que dão passo a passo a seqüência das ações e controle das falas do professor.

Veja o exemplo do porque dessas reclamações, encontrados no Manual do Livro 3 TODAS AS LETRAS, trabalhado no 1º ano. O exemplo é do plano de aula da AULA 1(um), na página 32 onde aborda o item 3 (Preparação para a leitura).

3. Preparação para a leitura

- *Mostre a leitura para os alunos (título- Ei, Alfa! Ei, Beto!)*
- *Converse sobre o Alfa e Beto*
- *Pergunte o que eles tão vendo na ilustração*
- *Peça a um ou dois para inventar a história*
- *Escreva no quadro as palavras Alfa e Beto. Se os alunos não sabem ler essa palavra, repita-as até que os alunos saibam ler essas duas palavras.*
- *Mostre as letras a e o nesses nomes.*
- *etc.*

4. Como conduzir a leitura

- *Faça a leitura uma vez*
- *Faça a leitura de novo, pedindo os alunos para acompanharem no livro deles*
- *Faça a leitura em coro, uma ou duas vezes*
- *Faça a leitura com um grupo de alunos, cada aluno lê o que está num dos quadros (são 3 quadros com 3 trechos de leitura)*
- *Releia o texto*
- *Depois de reler, mostre os !.*
- *Etc.*

Fica claro o uso do material escolar para formar valores através da subjetividade das crianças e como forma de controle do trabalho pedagógico, configurando o que Apple relatou anteriormente de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo, então tornava-se necessário a criação dos chamados materiais prescindíveis de professor, para que funcionassem, apesar, do professor.

Com relação ao trabalho docente no 1º ano, as professoras se sentiram muito angustiadas, com medo de não dar certo, muita insegurança e também muito estudo para a sua aplicação. Tinham, além dos manuais e livros, muitos vídeos para assistir. No 2º ano, como já conheciam e começaram a ver progressos nos alunos se tranquilizaram mais, mas, conforme os relatos fizeram várias adaptações ao modelo original.

Foi relatado que a Agenda do Professor no 1º ano devia ser preenchida diariamente para o controle diário das atividades desenvolvidas na turma, assim como os materiais usados naquela aula e as atividades que foram dadas como tema para casa, além das faltas dos alunos. Mandavam muitos relatórios para a CRE.

Sobre a Intensificação do trabalho docente, Michael Apple (1995) argumenta que esse é um conceito-chave que serve para compreender as contradições e indignações vividas por professores, em razão da sobrecarga de trabalho a que vêm sendo expostos. Os professores estão se transformando em objetos da reforma educacional e não sujeitos.

Estudo realizado pelo autor mostra ser a falta de tempo dos professores um importante aspecto de intensificação do trabalho docente, porque sendo mal remunerados precisam trabalhar mais de um turno para complementar o salário. Esta situação foi encontrada com os professores que entrevistei. A professora Rosa trabalha como professora sessenta horas semanais e mais o trabalho doméstico, pois mora sozinha e tem filho para sustentar. A professora Margarida trabalha quarenta horas e toma conta da casa com a ajuda de seu companheiro e com responsabilidades financeiras com um filho.

A realidade apresenta professores trabalhando em várias escolas, com carga horária elevada de trabalho, enfim, desprestigiados socialmente, pois parece que são os responsáveis pelo sucateamento das escolas públicas e também os únicos responsáveis pelos baixos índices de aprovação dos alunos.

Há, com relação ao IAB, muita reclamação por parte das professoras com referência ao tempo das atividades. As professoras não estavam conseguindo trabalhar nas atividades limitadas com rigor pela fragmentação do tempo. A professora Margarida justificava dizendo que o tempo das crianças é diferente do relógio, que após terminarem uma atividade, guardar o livro, e pegar o outro, ela muitas vezes tinham que ajudá-los, por que além de serem lentos, deixam cair, amassam etc.

A avaliação do IAB tem sido motivo de muitas reclamações tanto por parte das professoras, como dos supervisores escolares, já que há um amplo debate sobre a necessidade de ser um processo de aprendizagem e não um fim e muito menos ser medido através de uma prova, ou melhor, quatro provas (1º ano). Sobre essas provas a Supervisora da escola Alfa, no ano de 2009, e atual diretora, acompanhou a aplicação de alguns testes e comenta:

Eu era uma pessoa estranha para eles, de repente, entrava na aula e aplicava teste oral para eles. Uns ficavam nervosos, perdidos, uma coisa extremamente cansativa.

Diretora Alfa.

Neste espaço mostrarei outro exemplo encontrado no Manual do Professor do Livro A (de Língua Portuguesa) da Coleção ABCD, que já tinha feito referência anteriormente, pois encontra-se no Guia de Tecnologias do MEC e é aplicado com as crianças do 2º ano. O que mostrarei refere-se à Lição 13, página 98 em Sugestões para a aula.

Preparando para a leitura (O Saci-Pererê)

1. Os mitos brasileiros

- *Relembrar com os alunos sobre a lição anterior: Curupira*
- *Perguntar: (lembra-se do Curupira?; Quem é o Curupira?;etc.*
- *Perguntar sobre outros mitos, dê preferência aos mais encontrados na região onde moram.*
- *Que outros mitos vocês conhecem além do curupira, etc.*
- *Dizer:*

- *Algumas pessoas acreditam nessas histórias de Saci, de Lobisomem, de Boitatá. Outras não acreditam. Etc.*

2. *O Saci –Pererê.*

- *Dizer:*
- *O texto da lição de hoje é sobre um desses mitos*
- *Dizer:*
- *Vou dizer como é esse personagem e vocês vão me dizer quem é.*
- *Ele é um negrinho de uma perna só, que usa um gorro vermelho etc.*
Agora vamos fazer a leitura
- *Convidar os alunos para a leitura do texto. (tem uma observação dizendo que os alunos devem estar com o livro aberto na página da leitura)*

Durante a leitura

- *Ler o texto por partes. Seguir o roteiro abaixo*

Quadro 8- Instruções de leitura

<i>Ler até:</i>	<i>Perguntar:</i>	<i>Anotar no quadro:</i>
<i>Final do 3º parágrafo</i>	<i>O que foi que eu li agora sobre o Saci?</i>	<i>As respostas dos alunos.</i>
<i>Final do 5º parágrafo</i>		
<i>Final do 7º parágrafo</i>		
<i>Final do texto</i>		

Fonte: MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO A, COLEÇÃO ABCD

Este exemplo dá conta de explicar a razão das resistências por parte das professoras porque se seguirem à risca os manuais perdem totalmente sua autonomia.

Seguindo esta lógica, Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) observam que o controle se estabelece por uma série de ações e prescrições sobre como a escola e seus professores devem ser pensados. O controle se apropria por inteiro dos professores, dando direcionamento ao processo de trabalho docente de forma aparentemente natural e espontânea. Ressaltam, porém, que não é possível ignorar que qualquer forma de controle, por ser sempre uma relação, implica que os indivíduos também (re)formulem suas necessidades e exigências políticas. Conforme Foucault (1985),

uma reversibilidade estratégica de relações de poder pode transformar os marcos da prática governamental em focos de resistência.

Falar de condições de trabalho docente, principalmente na educação básica e mais nas séries iniciais parecer ser bem difícil. A realidade nos apresenta grandes dificuldades, pois a começar com os salários baixíssimos que recebem professores de séries iniciais no Magistério Estadual, assim como todos da Educação Básica.

Como recebem uma gratificação de unidocência, não podem deixar a turma em nenhum momento para que as crianças tenham outras atividades com professores especializados, como Educação Física, Educação Artística etc. sendo exigidos integralmente, sem folga semanal e sem substitutos caso adoeçam ou tenham imprevisto.

Quando entrevistei as professoras perguntei quais eram suas condições de trabalho no Programa. A professora Rosa disse que o Programa era rico em materiais, mas que as condições deixavam a desejar. Ela pensa que haveria a necessidade de ter maior conhecimento, ter mais segurança no que faz para ter bons resultados. A professora fez esse comentário, pois chegou à escola com o programa em andamento e teve uma breve orientação de como funcionava.

Já a professora Margarida, disse que recebeu apoio da coordenadora, com reuniões seguidas para tirar dúvidas, e também concorda que o material é bom, porém, reclama da participação dos pais, pois disse que as crianças só abrem o caderno quando estão na escola, e que as turmas são muito heterogêneas.

Foi reclamado que, como as crianças em sua maioria não tinham feito pré-escola, tiveram que partir direto para o caderno, para a linha, veja na sua fala:

Meus alunos chegaram à aula e já tinham um livro para marcar um (x) dentro do quadrinho.

Professora Margarida.

A professora Rosa se sentiu um pouco confusa, achou que faltou mais entendimento e firmeza sobre o Programa.

A professora Margarida via muita dificuldade, pois além de não terem os pré-requisitos de uma pré-escola, também precisavam de atenção especial pelo nível de dificuldades apresentados por alguns. Observe a sua fala sobre isso:

Tinha alunos com graves problemas, não sabiam copiar do quadro,

precisavam de atenção especial e o trabalho devia ser restrito aos livros. Resolvi, a partir de Agosto (2010) não trabalhar direto com os livros. Os livros ficariam em casa e eles iam preenchendo como quisessem. Eu leio, pego as leituras do livro e trabalho do meu jeito.

Professora Margarida.

A professora Margarida reclamou da falta de acompanhamento por parte dos pais, a mesma entende que muitos não têm condições, por falta de tempo ou mesmo de conhecimentos básicos, mas considera importante esse apoio, o que se expressa em sua fala:

Querem que a professora faça tudo. Algumas vezes tenho que me comportar como mãe (pentear cabelos, providenciar garrafas d'água -caso da gripe A), os pais não ajudam as crianças.

Professora Margarida.

Há o reconhecimento do trabalho da professora, mesmo que realizado de forma isolada, por parte das equipes diretivas das escolas pesquisadas, encontrados nas falas abaixo:

É como eu disse, eu não tinha resultados... Parece que a coisa mudou... Eu não tenho acompanhado, eu não sei se o trabalho é assim, assado.

Diretora Alfa.

O professor faz o máximo possível com este material, o máximo, todo o momento, ele sempre correndo atrás, estudando...

Diretor Beto.

A Coordenadora do Alfa, como ponto negativo do Programa, falou sobre as dificuldades das equipes diretivas das escolas em realizarem um bom trabalho pedagógico, como no caso do Alfa e Beto, traduzido em sua fala:

A falta de atuação das equipes diretivas das escolas, na ação pedagógica é causa do baixo desempenho de algumas turmas. As supervisoras das escolas são muito solicitadas, assumem tarefas administrativas em prejuízo do pedagógico. Toda a escola que se preocupou em resolver problemas de frequência, disciplina e alunos com necessidades especiais, favoreceu o desempenho da aprendizagem. Toda a equipe em que permitiu ações para que os programas pudessem se desenvolver, como no caso da necessidade de um coordenador pedagógico acompanhando as turmas, realizando planejamento, dando suporte quando as dificuldades surgissem, garantiu o sucesso do aluno e isso foi observado em evidências científicas.

Coordenadora Alfa.

É evidente que o que está exposto acima é um ideal, pois na realidade trabalhamos em escolas onde não existem coordenadores pedagógico, orientadores educacionais, bibliotecários, secretarias com pessoal insuficiente, falta de professores, as turmas muitas vezes apresentam número de alunos além do indicado para as séries, salas em estado precário de conservação, os professores e funcionários que estão nas escolas além de suas funções, não raro têm que “tapar os furos” dessa falha, que como já foi dito antes, caracterizando-se como falhas da administração do sistema educacional.

Como a Coordenadora Alfa relatou afirmando que os gestores que tinham realizado um trabalho competente a escola foi bem no programa, não dá para deixar de levar em conta também que conforme sua declaração, sua coordenação também não foi tão eficiente para dar suporte para esses gestores, pois a mesma apontou falhas como o fato de ter escolas de difíceis condições de deslocamento e ter ido somente uma vez na escola, onde os demais contatos se fizeram por e-mails e telefone.

O que foi observado é que as professoras mesmo trabalhando com o programa de intervenção Alfa e Beto enfrentam uma série de dificuldades, como turmas heterogêneas, muitas faltas dos alunos, falta de professores substitutos, pouca participação das famílias, o salário é o mesmo da categoria, ou seja baixíssimo, além de lidarem com materiais muito difíceis para a compreensão das crianças, pois as mesmas, em sua maioria, não apresentavam pré-requisitos (pré-escola) exigindo-lhes estudos e habilidades para sua aplicação, sofreram um controle efetivo através das coordenadoras, com relatórios frequentes e através do material didático (que informa o que e como fazer), fato inibiu a autonomia do fazer pedagógico levando as professoras a resistirem ao método devido a inúmeras dificuldades apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o Programa Alfa e Beto do Instituto Alfa e Beto instituído em duas Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul e verificar como os docentes percebem seu trabalho neste programa de intervenção, visando entender que efeitos podem ter sobre a autonomia e controle do trabalho docente. A pesquisa foi realizada em escolas de ensino fundamental e médio, com turmas de alfabetização, situadas em diferentes municípios da região Sul do Estado, e pertencentes a diferentes Coordenadorias de Educação. O período de abrangência da pesquisa foi do ano de 2007 ao de 2010, período em que ocorreu a parceria entre o Estado do Rio Grande do Sul via Secretaria de Educação e o IAB de Minas Gerais.

Na tentativa de responder às questões que envolvem meu problema, que procura entender “Como o programa de intervenção pedagógica (Alfa e Beto), de cunho privado, se institui na escola pública estadual e que efeitos podem ter sobre a autonomia e o controle do trabalho docente?” busquei referenciais teóricos que me permitissem compreender a lógica das parcerias público-privadas na educação e o trabalho docente neste contexto.

Considerando que o Estado está em crise, e que essa crise é fiscal, criou-se no governo Fernando Henrique Cardozo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, redefinindo o papel do estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social do estado, tornando-se responsável pela promoção e regulação desse desenvolvimento. Ocorre nesse período a descentralização da administração e a educação fica sob a responsabilidade da sociedade civil organizada, tornando-a uma atividade competitiva, podendo ser controlada não só pela administração gerencial como pela sociedade e pela constituição de quase-mercado.

A educação passa a ser pensada por organismos internacionais como OCDE, Cepal, Banco Mundial que investem no ensino fundamental da educação básica como forma de aliviar a pobreza. Com a gestão gerencialista, a escola passa a ser

considerada como empresa e o Banco Mundial propõe a avaliação das instituições educacionais e a capacitação em serviço.

A partir desta lógica neoliberal, o Governo do Estado do RS, gestão 2007-2010, apoiado pelo Movimento Todos pela Educação e agenda 2020, instituiu a parceria com o IAB, com o objetivo de criar uma matriz de alfabetização para o ensino de nove anos e melhorar a qualidade da educação pública através do Programa Alfa e Beto de Alfabetização do IAB, de acordo com a premissa de que o que é privado é eficiente e de qualidade e o que é público é ruim e ineficiente.

Para indicar os principais achados do estudo é importante que se retome os objetivos traçados neste trabalho e sintetizar as principais respostas encontradas e apresentadas no capítulo anterior.

Um dos objetivos foi analisar o controle sobre o trabalho docente e a autonomia dos professores no programa de Intervenção Pedagógica Alfa e Beto. Foi observado que o trabalho docente é controlado pelo material didático que é muito formatado e extremamente rígido em normas, instruções e orientações para o “bom desempenho” dos alunos. Como as aulas já vinham prontas nas capacitações coube às professoras somente repassar os conteúdos aos alunos. Isso deixou as professoras totalmente “amarradas”, sem autonomia no seu fazer pedagógico, ficando presas, junto com as coordenadoras, ao preenchimento de planilhas e relatórios frequentes. O trabalho da sala de aula tende a reduzir a autonomia docente, embora, elas tenham no segundo ano do programa criado formas de transgressão ao trabalho formatado e ao controle recebido pelas diferentes formas (material didático e IAB).

Observei que as professoras pesquisadas se sentiram incomodadas com essa situação de simples executoras pedagógicas e ocuparam os espaços vazios, em que os discursos na prática se modificaram, se ideologizaram, e realizaram suas transgressões. Recontextualizaram suas práticas, adaptando os conteúdos a diferentes situações e práticas. As coordenadoras do programa, com suas diferentes experiências, responsáveis pela aplicação dos programas nas escolas, mostraram em diferentes momentos distintas capacidades recontextualizadoras devido a diferentes realidades enfrentadas no desenvolvimento do programa (ao mesmo tempo em que realizavam o controle sobre o trabalho docente, recebiam o controle da SE e IAB).

De acordo com as relações entre o programa Alfa e Beto e as práticas de avaliações externas dá para perceber claramente o pressuposto neoliberal de eficiência

e eficácia na administração pública através da avaliação, no caso da educação, cujas metas alcançadas nas avaliações são os indicadores de eficiência. Como para os neoliberais o estado deve ser mínimo e o capital máximo, a educação descentralizada, passa a ser gerenciada pela iniciativa privada, ficando a cargo do governo o financiamento e controle desses grupos. A avaliação nesse contexto passa a ser um mecanismo de gestão e financiamento com o objetivo de mostrar a qualidade da educação através de resultados de provas/testes.

Como o governo estadual, na Gestão 2007-2010, estava sintonizado com essas perspectivas, contratou por um período de quatro anos, o IAB, dentre outros, para desenvolver um Programa de Alfabetização com duração de dois anos, com o objetivo de implantar uma Matriz de Alfabetização para o ensino de nove anos na tentativa de comprovar uma maior eficiência dos modelos pedagógicos desses grupos de iniciativa privada no gerenciamento da educação pública, estabelecendo comparações com escolas públicas que não desenvolveram nenhum programa de alfabetização.

As metas eram atingir melhores notas nas avaliações externas, no caso, a Provinha Brasil, na tentativa de consolidar as parcerias público-privadas na educação pública. Conforme os resultados foi possível observar que não se obteve grande sucesso com essas parcerias, pois o IAB trabalha com um tipo particular de escola, de aluno, de família, de professor, de estrutura de estado, que na prática muitas vezes não funciona, tornando essa parceria dispensável para a boa qualidade da educação gaúcha.

Ao analisar como o professor percebe a sua própria condição de docente frente a essas políticas educacionais de avaliação externa, percebi que a performatividade age nessas pessoas, com cobranças internas e externas a eles, demonstrada em sentimentos relatados como angústia, medo, raiva e insegurança. Porém, as professoras entrevistadas me surpreenderam com suas capacidades de resistência e de questionamentos em relação ao imposto, ao diferente, ao desconhecido. Por serem professoras com grande experiência no magistério,

não se mantiveram caladas, criticaram, sugeriram modificações, transgrediram quando acharam necessário e sabiam da responsabilidade que tinham como alfabetizadoras e de futuras cobranças em avaliações.

Essa insegurança decorre da necessidade de tentarem saber se estão fazendo bem, dando o melhor de si, de prestarem contas continuamente e de serem

constantemente avaliadas, o que, conforme disse a professora Rosa, nunca ter se preocupado com essa situação, porém, a professora Margarida mostrou um pouco de sofrimento em relação às futuras avaliações, justificado por ela como sendo a dificuldade apresentada pelos alunos para acompanhar o programa seu maior problema.

Com relação ao processo de supervisão e/ou apoio da gestão escolar para com as professora que adotam os programas de intervenção pedagógica percebe-se que a professora realiza um trabalho solitário, pois todo o processo de acompanhamento, de instruções, de controle por parte da Coordenação do programa deu-se quase que exclusivamente sobre a figura docente, pois é quem encaminha relatórios e planilhas para a Coordenadora.

O IAB com seus diversos manuais de como fazer uma educação de qualidade muitas vezes não aplicava suas recomendações, como reuniões frequentes com direções de escolas, o que levou a certo desconhecimento do programa por parte das direções e falta de relacionamento entre professor x direção x Coordenação. Neste sentido, tornou-se a docência a principal agente do sucesso ou não do programa, caracterizando-se a clara performatividade.

Com relação às condições de trabalho das professoras que adotam o programa de intervenção pedagógica foi observado que enfrentam uma série de dificuldades, a começar pelo número de alunos que às vezes ultrapassa vinte e cinco (previsto pelo IAB) e as crianças ficam sem material suficiente. Como a maioria das crianças não fez pré-escola apresentam inúmeras dificuldades de acompanhamento, exigindo atenção individual da professora. Muitos alunos faltavam (principalmente no inverno) e como as aulas são programadas em conteúdos dia após dia, muitos não conseguem acompanhar a turma e, além disso, os materiais apresentavam metodologia específica, fato que exigiu muito estudos das professoras.

As professoras argumentaram que haveria a necessidade de terem maior conhecimento, mais segurança no que fazem para ter bons resultados.

Como o material didático ordena como, quando e em quanto tempo devem ser feitas as atividades, isso gerou muita inconformidade e angústia nas professoras pesquisadas, motivo que conduziu ao desenvolvimento de resistências por parte delas. Assim, o controle diário através de preenchimentos de diário, de planilhas e até mesmo relatórios foi considerado como um controle excessivo por parte dos Coordenadores,

causando inquietação nelas, pois se sentiam sobrecarregadas de funções.

Ao analisar como os discursos desses programas seduziram as direções de escola e/ou professores à participação no Programa de Intervenção Pedagógica Alfa e Beto, percebe-se que esses discursos são a concretização da nova forma de administração, que vê a avaliação como um guia para as políticas educativas, na busca da eficiência e eficácia da educação pública como forma de atingir notas próximas às metas pré-determinadas por organismos internacionais financiadores dessas políticas.

Concretiza-se o discurso de quase-mercado. O estado contrata instituições privadas e as escolas (professores) escolhem qual lhes parece a melhor. Esse discurso tem-se tornado moderno, pois o mesmo acontece com as escolas e a divulgação de seus índices nas avaliações externas como forma de conformar o pensamento das pessoas para a escolha do melhor, do que faz sucesso.

Como foram apresentadas anteriormente, essas metas são discursos globais, produzidos por instituições econômicas, que vêem a educação como forma de aliviar a pobreza, e que chegam com o mesmo discurso ao nível local (escolas). O discurso não foi sedutor e sim sugestivo, pois, as professoras e as escolas optaram pelo desenvolvimento deste programa por se sentirem inseguras sobre futuras cobranças de sucesso ou não de seus alunos, e também como forma de conhecer novas propostas vindas da iniciativa privada com um discurso de sucesso e de qualidade.

O que se percebe, é que houve um esvaziamento de responsabilidades por parte do estado, o qual somente financia e deixa a execução de políticas educativas, no caso das escolas pesquisadas, sob a responsabilidade do IAB.

O que se constatou nesta pesquisa, foi a intenção do governo do estado, Gestão 2007-2010, de aplicar políticas gerencialistas de terceiro setor, focando a avaliação como produto dessas políticas e reforçando a idéia da parceria público-privado, na execução das políticas sociais como para o mercado.

O trabalho docente encontra-se sujeito a uma tecnologia educacional que já está pronta e sob a supervisão dessas novas tecnologias eletrônicas e informacionais de controle dos indivíduos e das populações, o professor deixa de depender de sua vontade individual, e torna-se mero executor, aumentando os processos de intensificação e diminuindo a autonomia do seu fazer pedagógico.

As resistências apareceram e talvez seja necessário que estejamos atentos a novas investidas. A defesa do direito de uma escola pública e democrática, com a

merecida valorização e qualificação dos trabalhadores docentes, que se esforçam para desenvolverem uma educação de qualidade e não uma educação que se conforme somente aos resultados de avaliações como forma de bom desempenho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135. set /dez 2008.

ADRIÃO, T. et al Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em :10 abr. 2010.

AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

ALTMAN, H.; SOUZA, E. S. de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99

ALVAREZ, M. C. CONTROLE SOCIAL: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1), 168-176. 2004

APPLE. M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, A. F e SILVA, T. T da (Orgs.) Tradução de Maria Aparecida Batista- 2. ed. Revista- São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente **Cadernos de Pesquisa**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva São Paulo (60): 3-14, fev.1987.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo : Cortez, 2003.

AZEVEDO, J. M.L de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARRETTO, E.S. de S. A Avaliação na Educação Básica entre Dois Modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

_____. Educação à venda. **Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares**. Livraria Pretexto : Viseu, 2005a.

_____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89 p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. 35 (2) p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, PP. 10-32, Jul/Dez 2006.

_____. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 15, numero 2,p. 3-23. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação & Realidade** 20(2): 133-184. Jul./ dez 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008, p.127: il.1. Avaliação da educação básica. 2. Matemática. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. III. Título.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <www.fnede.gov.br/home.index.jsp?arquivo=livro_didatico.HTML>. Acesso em 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio- Um ensaio para a vida**. Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/enem.php> Acesso em 24 abr.2010..

_____. Ministério da Educação. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA- Programa Internacional de Avaliação de alunos**. Disponível em: < www.inep.gov.br/internacional/pisa/ > Acesso em 25 abr. 2010..

CLARKE, J; NEWMAN, J. **The Managerial State: power, politics and ideology in de remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.

CORRAGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996. p. 75-124

CÓSSIO, Maria de F. et al. Gestão Educacional e Reinvenção da Democracia: questões de regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.2, p.325-41, mai/ago. 2010.

DAMASCENO, E. A **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte, MG, 2010.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.35, p. 7-48, set./dez.2006.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle. Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade/ FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A M; FIDALGO, N L. R (orgs)- Campinas, SP: Papyrus, 2009.**

ENGUITA, M. F. Educação e Teorias da Resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(1): 3-16, jan/jun,1989.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207-235.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. INEP/MEC

FERREIRA, M. O. V. **“Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da CTRA- Confederacion de Trabajadores de la Educacion de La República Argentina**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- ANPED, 29.2006, Caxambu. Anais. São Paulo: ANPED, 2006. (CD-ROM). Disponível em: < www.anped.org.br > Acesso em 16 maio 2010.

FIDALGO, N. L. R; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: Conformação e subjetividade. In: **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade/**

- FIDALGO, F; OLIVEIRA, M A M; FIDALGO, N L R (orgs.) - Campinas, SP: Papirus, 2009.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 85-122.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007, 296 p.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Líber Livro Editora, 2008. 80 p. – (Série Pesquisa; 6).
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTILI, P; SILVA, T. T. da (orgs) **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GONÇALVES, L. A. **O Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.152 p.
- GOVERNO DE ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Disponível em <www.educacao.rs.gov.br> pse/html/educa.jsp. Acesso em: 10 set.2009 e 10 abr.2010.
- _____. Secretaria da Educação- SAERS. Disponível em:<www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 14 set. 2000 e 10 abr.2010.
- _____. Secretaria da Educação. Projeto Piloto de Alfabetização. Disponível em <www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj-piloto.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 22 nov.2009.
- _____. Programa Estruturante. Disponível em: <www.estruturantes.rs.gov.br> Acesso em: 24 abr. 2009.
- HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tempos, cambia el professorado**. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4. Ed, São Paulo: Loyola, 1989.
- HYPOLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. **Teoria & Educação**, 4,p.3-21, 1991.
- HYPOLITO, A. M; VIEIRA; J. S.. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia contestação e controle. In: **Trabalho docente: formação e identidade**. HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J S; GARCIA, M (Orgs.). Pelotas: Seiva, 2002.285p.
- HYPOLITO, A. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, n. 37, p. 123-138, 2003.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C V. Reestruturação curricular e Auto- intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- INSTITUTO ALFA E BETO. Disponível em: < www.alfaebeto.org.br>. Acesso em 23 ago. 2008
- KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M e FIDALGO, N. L. R. (orgs). Campinas, SP: Papirus, 2009.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. Londrina: Planta, 2004.
- LOURO, G. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M, (Org.) **História das mulheres no**

Brasil. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

LUMERTZ, J.S. **A Parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MAINARDES, J. Comentários sobre o texto “Voices/political networks and a global neoliberal curriculum”, apresentado na abertura do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. p. 1-6.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: **Currículo e políticas públicas**. GONÇALVES, L.A. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 152

_____. A avaliação e a regulação. O professor e a responsabilização dos resultados. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p. – (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 set. 2010..

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, 2009.

_____. Avaliação Institucional, controle da produtividade e controle ideológico. **Revista Brasileira de Administração e Educação**, 2001, v. 17, n. 2, p. 233-244.

_____. A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. In: Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul / Cone- Sul: Universidade Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, 2008.

_____. Políticas Públicas e Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do estado. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anped Sul, 2008, Itajaí, SC.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre público privado. In: Revista SIMPE-RS, p. 11-33, Porto Alegre, 2007.

PERONI, V M V.; OLIVEIRA, R T C de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

POULANTAZAS, N. **Estado, Poder e Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, M N. O público e o privado na educação profissional e as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T; PERONI, V (orgs.); COSTA, M da (et al.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas em Educação**. São Bernardo do Campo, ANPAE, v. 17, n.12, p. 263-276, jul./dez. 2001.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro/ 2003.

_____. “Formação de professores na cultura do desempenho”. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n.89 (set. – de.), pp. 1.149- 1.157.

SANTOS, O. J. dos Organização do processo de trabalho docente: Uma análise crítica. **Educação em Revista**, nº 10. Belo Horizonte, p. 26-30, 1989.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. 20(2): 71-99. jul/dez 1995.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul/dez. 2005.

SOUZA, S.Z. L.de 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 12 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUZA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R. P.de Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.84, p.873-895, Set. 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades, 2008**. Disponível em: <[http:// www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>. Acesso em 10 mar. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedes** (Centro de Estudos em Educação e Sociedade), ano XIX nº48. Agosto /99.

Documentos utilizados na pesquisa

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 10 maio 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < www.mec.gov.br/> Acesso em 20 ago. 2010.

INSTITUTO ALFA E BETO. Disponível em: < <http://www.alfaebeto.org.br/>> Acesso em 28 já. 2010.

INSTITUTO ALFA E BETO. Coleção Mini livros.

MACIEL, D. R. Programa Alfa e Beto de Alfabetização: Grafismo e Caligrafia- Letras de forma/ Dulce Rocha Maciel- 1. Ed- Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010- 128p.(Programa Alfa eBeto)

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em <: www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 12 ago. 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. e. ABCD: livro A, João Batista Araújo e Oliveira, Juliana Cabral Junqueira de Castro - 4. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010- (Coleção ABCD)

OLIVEIRA, J. B. A. e Coleção ABCD. Manual do livro A, 4. Ed, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. e; Castro, J. C. J. de. Coleção ABCD. Manual de Orientação, 4.ed, 2010.

_____. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Livro 3- Todas as letras, 7. Ed, 2008.

_____. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Manual do Livro 3- Todas as letras, 7. Ed, 2008.

_____. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Agenda do Professor, 8. Ed, 2008.

_____. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Coletânea, 7. Ed, 2008.

_____. Aprender a ler, João Batista Araújo e Oliveira, Juliana Cabral Junqueira de Castro, 2.ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. Suplementado pelo Manual do Professor.

_____. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Livro 2- Letras e Sons, 7. Ed, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Disponível em <http://www.rs.gov.br/>

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (gestão 2007-2010). Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br> Acesso em 23 abr. 2010.

_____. Governo do RS. PROGRAMAS ESTRUTURANTES. (gestão 2007-2010). Disponível em: < www.estruturantes.rs.gov.br/index.php?> Acesso em 24 out. 2010.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento da pesquisa.

Termo de Consentimento de pesquisa

A mestrande Fernanda Amaral de Souza, aluna do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel está desenvolvendo pesquisa na linha de Currículo, Trabalho docente e Profissionalização sob orientação do Professor Doutor Álvaro Hypolito, cujo tema é POLÍTICAS EDUCATIVAS, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul.

A pesquisadora responsável se compromete a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (053) 3321.4151 e 81140052

A pesquisadora é responsável pela realização do levantamento junto, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidade da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da Instituição.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu autorizo a realização do estudo na Instituição acima referida

sim não

Em caso positivo: concordo com a identificação do meu cargo ou ligação com a Instituição na Dissertação de Mestrado, bem como relatórios da pesquisa ou publicações associadas

sim não

Concordo com gravação da entrevista

sim não

O nome da instituição bem como o nome do entrevistado não será divulgado nesta pesquisa.

_____, _____ de _____.

Assinatura da/o Entrevistada/o

Assinatura da/o Pesquisadora

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de entrevista com professores das escolas.

Roteiro de entrevista com professora alfabetizadora aplicadora do programa de intervenção pedagógica Alfa e Beto.

Dados pessoais

Nome da professora:

Idade:

Estado civil:

Mora em companhia de alguém?

Tem filhos?

Escola em que trabalha:

Que distância a escola fica da tua casa?

Quantos anos de experiência no magistério?

E como alfabetizadora?

Qual é o meio de transporte que tu usas pra ir para a escola?

Em quantas escolas trabalhas?

Qual carga horária mensal desenvolvida no magistério?

Tem outra ocupação de trabalho além do magistério?

Qual é tua carga horária de trabalho total na semana?

Participas do sindicato dos professores?

O que pensas sobre as condições de trabalho disponíveis para o desenvolvimento do programa Alfa e Beto de Alfabetização?

Fala um pouco sobre tua vida, o que te levou a ser professora e sobre tua trajetória profissional.

Dados de trabalho

Com relação ao Programa Alfa e Beto.

Há quanto tempo este projeto é desenvolvido na tua escola?

Qual tua relação com o projeto?

Este projeto foi escolhido ou imposto por parte da direção da escola?

Por que foi escolhido o Programa Alfa e Beto?

Quantos alunos tu tens na sala de aula?

Fizeste o curso de Capacitação ministrado pelo Instituto?

Relação professor x escola x direção

Qual foi ou quais foram os discursos por parte do governo que seduziram a escola e a ti professor para participar deste programa de alfabetização?

Como se dá a relação direção x professor no desenvolvimento do trabalho, as reuniões mensais para análise do andamento do programa conforme sugerido pelo Instituto acontecem?

Existem as reuniões pedagógicas de planejamento antes de cada nova aula ou cada duas?

Ocorreram as seis aplicações dos testes e a análise dos dados destes? Por quem foram aplicados os testes?

Como ocorreram as recuperações dos alunos, visto que foram prevista ocorrerem cinco por ano e essa recuperação seria planejada pelo professor e equipe pedagógica da escola com base nos testes?

Como se dá a relação professor e coordenador do Programa?

Relação professor x sala de aula

Quantos alunos têm na turma?

Estás desenvolvendo o primeiro ou segundo ano do programa?

Se for o segundo ano, continuas com a mesma turma do primeiro?

O que tu pensas sobre o material didático do programa?

Os alunos foram alfabetizados no primeiro ano?

As recomendações contidas no manual são seguidas fielmente?

Com relação à Capacitação dos professores, foram previstas duas sessões de 16 horas de duração cada, uma antes de cada unidade, onde o professor sairia com duas semanas de aulas já planejadas, tu participaste?

Na tua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do programa?

Com relação à autonomia do trabalho docente, qual tua opinião?

Com relação à intensificação do trabalho docente, de tua opinião?

O objetivo do Estado de contratar esses programas de alfabetização é que os alunos tenham uma educação de boa qualidade e atinjam boas notas nas provas de avaliação externa (Provinha Brasil, Saers). O que tu pensas sobre isso e como acontecem as relações gestor x professor? Tu sofres algum tipo de pressão?

Como se dá a participação dos pais neste contexto?

Como as crianças lidam com os espaços e tempos limitados para a execução das tarefas?

O teu trabalho segue fielmente o planejado pelo Instituto? Por quê?

Anexo B – Roteiro de entrevista com coordenadores do Alfa e Beto.

Roteiro de entrevista com coordenadores do programa de intervenção pedagógica Alfa e Beto.

Nome:

Função:

Coordenadoria:

1. Como foram instituídos os programas de alfabetização no RS?
2. Como foram feitas as escolhas dos coordenadores dos projetos?
3. Como se deu a escolha das escolas participantes?
4. Percebem que existem envolvimento e comprometimento dos professores e gestores de escolas com o programa?
5. Como se dá a relação das provas externas (SAERS, PROVINHA BRASIL) com o desenvolvimento dos programas?
6. Como se realiza a supervisão nas escolas da cidade sede e escolas de outras cidades?
7. Existem um controle e cobrança da SE sobre os resultados?
8. Participas das capacitações realizadas pelo IAB?
9. Como e onde se realizam as capacitações dos professores?
10. Qual é o grau de autonomia dos professores em relação ao desenvolvimento do programa?
11. Tens conhecimento dos gastos e custos do programa?
12. Fala o que pensas sobre os prós e contras no programa.

Anexo C – Roteiro de entrevista com diretores das escolas.

Roteiro de entrevista com diretores de escola que aderiram ao programa de intervenção pedagógica Alfa e Beto.

Nome:

Função:

1. Quanto tempo trabalha na escola?
2. O que levou a escola a participar do programa de alfabetização alfa e beto?
3. Como a escola acompanha o desenvolvimento deste programa?
4. Como se dá a relação gestor x professor nesse programa?
5. O que pensas sobre este programa?
6. A comunidade escolar participa do programa comprometendo-se com o bom desenvolvimento deste?
7. Como tu vês o trabalho do professor neste contexto?
8. Existe algum tipo de controle por parte dos pais ou até mesmo da direção da escola sobre o trabalho docente e/ ou objetivos alcançados?
9. Na tua opinião que relação existe entre os programas de alfabetização e as avaliações externas (Provinha Brasil)?
10. Cita alguns prós ou contras sobre o programa de alfabetização do IAB.