

TRABALHO DOCENTE: O MITO DE SÍSIFO?

Beatriz Garcia Sanchez
UNICAMP
beatriz-sanchez@uol.com.br

Maria José dos Santos
UNICAMP
masesantos@uol.com.br

Walkiria de Oliveira Rigolon
UNICAMP
walkiria.rigolon@uol.com.br

1

RESUMO: A partir dos anos 1990, no Brasil é possível observar a implementação de políticas educacionais comuns a todos os países periféricos e mais populosos do mundo, de modo a atender às exigências apresentadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), visando a inserção no contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia. Tais políticas têm modificado, significativamente, tanto a organização, quanto o sentido do trabalho docente, possibilitando uma analogia com o mito de Sísifo. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar de que forma os refinamentos dos processos de avaliação pautados na lógica mercantil têm repercutido na organização do trabalho de professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista, de modo especial, a partir da implementação das políticas de formação e de avaliação externa que visam controlar o trabalho docente. Este artigo está ancorado em pesquisa realizada por Rigolon (2013) com professores alfabetizadores da rede estadual paulista, a fim de destacar alguns dos principais aspectos de algumas mudanças de cunho gerencial introduzidas nas escolas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo e que tem conduzido as políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos 2000, visando implementar uma gestão por resultados na educação. As reformas observadas na educação têm aportado mudanças significativas nas esferas políticas, econômicas e jurídicas que provocaram uma nova forma de gestão do Estado. No caso específico das políticas educacionais, destacaremos neste artigo a ampliação das ações de controle, das

avaliações externas e o avanço da meritocracia entre outros aspectos que intensificam o trabalho dos docente alfabetizadores na rede pública estadual paulista.

Palavras-chave: trabalho docente; avaliação externa; meritocracia.

Se avaliar é a resposta, qual é a pergunta?

MichaelApple

2

A partir dos anos 1990, no Brasil é possível observar a formulação das políticas educacionais comuns aos países periféricos e mais populosos do mundo, de modo a atender às exigências apresentadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), visando a inserção no contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia. Tais políticas têm modificado, significativamente, tanto a organização, quanto o sentido do trabalho docente, sobretudo no que se refere a organização do trabalho docente. Nesta perspectiva, objetivo deste artigo é analisar de que forma os refinamentos dos processos de avaliação pautados na lógica mercantil têm repercutido na organização do trabalho de professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista, de modo especial, a partir da implementação das políticas de formação, pautadas na lógica das competências e o avanço da avaliação externa que acabam por instituir novas formas de controle do trabalho docente de professores alfabetizadores.

Ao retomarmos os primeiros estudos e pesquisas sobre educação no Brasil, observamos que a alfabetização foi, desde o início, seu principal objeto, e ainda na atualidade saber ler e escrever é um indicador de referência para analisar o estado educacional do País.

A questão do analfabetismo, conforme Freitas e Biccas (2009), desde a década de 1920 já representava um entrave para o processo de industrialização brasileira. Segundo Mortatti (2010, p. 330), mesmo antes da proclamação da República, “o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos”; porém, somente na primeira década da República, com o surgimento das reformas de instrução pública, a alfabetização se tornou ferramenta estratégica para o processo de modernização do País.

Diante dos altos índices de analfabetismo encontrados, caberia ao Estado

enfrentar esse quadro educacional como uma questão pública. A noção de *atraso* do Brasil era justificada a partir das pesquisas da época e incentivaram uma “reformulação cultural”, conforme apontam Freitas e Biccás (2009).

Tanto o pensamento pedagógico como o político, que se desenvolveram a partir da expansão do capitalismo até o começo do século XX, pautaram-se no entendimento de que a noção de progresso estava diretamente relacionada ao crescimento econômico. Nesse sentido, a ação pedagógica passou a ter a função essencial de unificar os novos valores culturais próprios do novo modelo capitalista.

No contexto das guerras mundiais e da crise do capitalismo, surgiu a necessidade de reestruturar o papel da educação; ou seja, se antes o valor do trabalho docente se constituía pela ação pedagógica escolar, com vistas à formação integral do cidadão, ela passou, depois, a buscar os benefícios individuais e sociais, tendo como medida seu valor econômico, com ênfase na formação de recursos humanos (TEDESCO, 1981).

Os diagnósticos educacionais realizados entre 1924 e 1926 provocavam afirmações que rotulavam o Brasil como sendo composto por

um povo retardatário, doente, mal organizado, de péssimas finanças, vida econômica perturbada, cultura diminuta, lentidão no trabalho, atraso social, parasitismo político, [que] não só desorganiza as suas relações no exterior, mas cria uma vida nacional deficiente, anárquica, pobre, senão mais ou menos servil e periclitante. (LEÃO, 1924, apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 42).

Esse depoimento expressa uma concepção na qual a educação é entendida como um instrumento destinado à correção das distorções existentes, cuja força padronizadora teria a função de fortalecer os laços sociais, rompendo com a marginalidade.

Diante desse cenário, o ensino da leitura e da escrita representava o instrumental necessário para romper com esse quadro tido pelos representantes do poder público como alarmante. Enfrentar o subdesenvolvimento do País demandaria mudanças no campo da educação, começando pelo processo de alfabetização, que precisaria ser estendido, sobretudo nos centros urbanos. Dessa forma, no início da industrialização, seria necessário expandir o ensino primário, equivalente hoje aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a ampliação do Ensino Fundamental

para nove anos.

De acordo com dados de 1920 a 1970 do IBGE na Tabela 1, é possível observar a alteração dos índices de analfabetismo no Brasil:

Tabela 1 –Taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais - 1920-1970 - (em %).

Ano	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6

Fonte: Censo IBGE, apud Freitas e Biccas, 2009, p. 225.

Diante dos altos índices de analfabetismo no início do século XX, caberia ao Estado enfrentar esse quadro educacional como uma questão pública. Assim, passou-se a reorganizar a esfera pública, com a intencionalidade de promover mudanças para que o “povo” pudesse “ser regenerado” por meio da educação.

A partir de 1937, ações desencadeadas pelo Estado Novo, fundado por Getúlio Vargas (1937-1945), voltaram-se para o desenvolvimento científico e tecnológico, momento em que foi inaugurado, em 1937, o atual Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), sob o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Posteriormente, em 1951, surgiram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o papel principal de orientar a pesquisa educacional.

Dentre as várias ações efetivadas por estes órgãos: Inep, Capes e CNPq, destacaram-se a ênfase nas campanhas de alfabetização e a preocupação em organizar novas experiências, tendo como importante ferramenta a estatística, como afirma Lourenço Filho (1998, p.72): “É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta seus verdadeiros delineamentos, a sua

marcha de execuções e seus resultados pelas estatísticas”.

A estatística tornou-se útil e necessária tanto ao planejamento educacional brasileiro, contribuindo para fomentar políticas educacionais, como também para o campo de pesquisa em educação, oferecendo dados necessários à compreensão de alguns problemas educacionais, como, por exemplo, o analfabetismo. O enfrentamento de tal questão dependia necessariamente de um levantamento estatístico que evidenciasse o total de sujeitos que se encontravam nessa condição, bem como a forma como estão distribuídos pelo País e quais suas variantes.

Muitas outras temáticas também dependem de dados quantitativos, como as análises de fluxo escolar, financiamentos educacionais, universalização escolar, evasão/reprovação entre outras. Porém, o maior avanço que pode ser observado no Brasil, nas últimas décadas, refere-se ao uso de metodologias quantitativas nas avaliações de rendimento escolar, que refinaram os mecanismos voltados à quantificação desses aspectos da educação (GATTI, 2004).

Os índices estatísticos começaram a ser utilizados no planejamento educacional como ferramenta capital. Porém, segundo Freitas (2007), os processos de mensuração somente se instituíram de forma mais organizada a partir da década de 1950, com a institucionalização das pesquisas, que se tornaram mais acadêmicas e científicas; e, dessa forma, o valor da mensuração passou a relacionar-se diretamente com propostas de gestão educacional (FREITAS, 2007, p.9). Segundo Gatti (1987), o uso da estatística nesse período foi fundamental para o planejamento de políticas educacionais no Brasil.

No período da ditadura militar, de 1964 a 1985, o modelo educacional adotado pautou-se no tecnicismo, visando acelerar a modernização capitalista, enquanto se colocava foco central na criação de uma sociedade industrial. Nesse período, o processo taylorista presente na organização do trabalho industrial, que separava o planejamento da execução, com parcelamento do trabalho, foi também transferido para a esfera educacional, o que favoreceu a instauração definitiva de práticas da avaliação educacional (FREITAS, 2007); porém ainda não em nível nacional, ou seja, não em larga escala, como na atualidade.

Na década de 1980, o processo de universalização da educação, na maioria dos países da América Latina, foi caracterizado por forte dubiedade, posto que, por um

lado, ampliou o acesso à educação, mas, por outro, instituiu uma educação provida, em grande parte, de conhecimentos simplificados e compreendidos por Sampaio (2002) como mínimos.

Conforme apontam Biccás e Freitas (2009), são incontáveis as falas que reforçam a ideia de que o Brasil é

um país assentado em desigualdades em decorrência da escola pública que fizemos, quando, na verdade, fizemos a escola pública que fizemos justamente porque fizemos um país assentado em desigualdades, por vezes gritantes. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 31).

Na década de 1980, ampliaram-se as pesquisas acerca de taxas de rendimento e fluxo escolar, e os altos índices de abandono e reprovação nas séries iniciais desencadearam estudos sobre o chamado “fracasso escolar”¹.

As ditas “dificuldades de aprendizagem” passaram a interessar a diferentes campos de conhecimento, como a Medicina, a Psicologia, as Ciências Sociais e, posteriormente, a Psicopedagogia, entre outros, que buscam aportes teóricos diversos, a fim de analisar os dados estatísticos considerados alarmantes, ao mesmo tempo que foi incorporada à esfera educacional a noção de competência.

A lógica das competências: da empresa à escola

No final dos anos 1980, mais precisamente em 1988, realizou-se a primeira avaliação em larga escala dos Ensinos Fundamental e Médio no território nacional. Essa ação recebeu do MEC, a partir de 1991, a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Já na década de 1990, os sistemas de avaliação ganharam centralidade nas políticas educacionais, abarcando também as avaliações em larga escala destinadas ao Ensino Médio e aos cursos superiores (Enade), inclusive por sugestão de órgãos internacionais e do Ministério da Educação e da Cultura, sob a justificativa de garantir qualidade na educação. Na avaliação de Franco e Bonamino (1999, p.110):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste [...]. Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a

¹ Sobre fracasso escolar nas séries iniciais, ver *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, 1999.

iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1o grau – SAEP.

Na década de 1990, o Ministério da Educação passou a divulgar como objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino, a partir da mudança e da reestruturação do currículo por *competências*; da avaliação institucional com base no julgamento do desempenho; da descentralização da gestão dos sistemas e das unidades de ensino.

Em termos da administração pública – no tocante aos funcionários do Estado que atuam nas escolas – as políticas educacionais desse período, com foco na produtividade, partiam do pressuposto de que o professor é supostamente desinteressado, já que é um funcionário público. E assim, por meio dessa premissa, justificavam-se as medidas de desregulamentação de direitos dos professores, visando instaurar mudanças que revertessem em ganhos de produtividade, como redução de custos e diminuição da evasão e da repetência. “Justifica a ruptura com uma política de universalização dos direitos e vantagens e sua substituição pela competição no mercado por melhores condições de trabalho” (DUARTE, 1997, p. 256).

A presente análise visa debater as formas de avaliação com vistas à melhoria da educação. Contudo, a partir da pesquisa realizada por Rigolon (2013) observamos que a concepção presente nas propostas avaliativas partia do pressuposto de que houvesse, nas escolas, profissionais “naturalmente desinteressados” e, portanto, tornava-se imperativo estabelecer um processo avaliativo capaz de identificar e quantificar as exigências requeridas e seu respectivo alcance. Essa visão que se criou em torno do professor também foi expressa nas entrevistas realizadas por Rigolon (2013), como afirma uma das professoras entrevistadas: “*Fica parecendo que a gente não se importa e que trabalhamos de qualquer jeito, que somos descomprometidos e isso não é verdade, se for ver, estamos mais preocupados com a aprendizagem dos alunos do que com o nosso salário*” (professora 9, 08 dez. 2011).

Mas é importante ir além das aparências, a fim de apreender as repercussões desse processo no trabalho realizado. Nesse sentido, ao analisar os efeitos da avaliação externa, é necessário considerar a noção de competências à luz dos estudos de LucieTanguy (1999), em sua investigação sobre o processo de modernização e a formação profissional, desencadeados na França após a Segunda Guerra. De acordo com a autora (2002, p. 70), “[...] a noção de competências se impôs na escola, há alguns

anos, essencialmente por meio da avaliação”.

Na obra *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*, produzida por Ropé e Tanguy (2002), foi analisada a repercussão da noção de competência no âmbito da educação e do trabalho no contexto francês: o ideário da competência não se restringe a um modismo passageiro, mas visa moldar uma noção de realidade social marcada pela eficácia e pelo desempenho, e a competência é o único caminho para seu alcance. De acordo com as autoras, os usos que se têm feito da noção de competência não possibilitam uma definição única e conclusiva, pois ela se expressa de formas diversas, a depender do lugar e dos sujeitos que a utilizam, em diferentes esferas, como a economia, o trabalho, a formação, etc. (TANGUY; ROPÉ, 2002, p. 16).

Para as autoras, a lógica das competências apoia-se no desempenho e na eficácia voltados à produtividade. Apesar de a educação ter atendido muito antes aos interesses do capital, foi a partir dos anos 1970 que ela se aproximou de forma mais definitiva do modelo empresarial, na França. Todavia, nos anos 1980, essa noção se institucionalizou na esfera educacional, instalando a transformação dos currículos e dos processos de avaliação, isso porque já havia sido naturalizada em outros meios, ou seja, tornara-se comum discursivamente (TANGUY; ROPÉ, 2002). De acordo com o estudo das autoras, no caso francês, a noção de competência não desencadeou apenas mudanças de ordem estrutural no sistema educativo, mas causou repercussões no próprio conhecimento escolar, bem como nos conteúdos ensinados nos diferentes campos do conhecimento, analogamente ao que ocorreu no Brasil em diferentes épocas.

Apesar de todos os seres humanos terem como inerentes inúmeras “competências” construídas durante seu desenvolvimento, em seu processo de humanização, a ênfase específica em torno de “perfil” previamente delineado e ajustado especificamente à melhoria da qualidade dos processos produtivos surgiu como um dos elementos históricos do processo de reestruturação capitalista (MACHADO, 2007) e como uma distinção competitiva, em que são mais valorizados os conhecimentos relativos a situações práticas e concretas.

Ramos (2002) também se deteve na análise da noção de competências. Em sua obra *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* a pesquisadora aborda a forma como a noção das competências – surgida no Pós-Guerra, a fim de organizar as relações sociais de trabalho e educativas no mundo produtivo – enfraquece

o conceito de qualificação, o qual, segundo Ramos (2002), cedeu lugar à noção de competência, por conta dos aspectos que passaram a ser valorizados, como a noção da eficiência produtiva e de competitividade. Nessa perspectiva, os problemas da educação passaram a ser interpretados como problemas de formação, ancorando-se em atributos pessoais no âmbito das experiências subjetivas.

Para Duarte (2004, p. 5, p. 8), o ideário neoliberal, associado à noção de competências, garantiu o avanço das:

[...] pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” que são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.

.....
O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para superação do problema, isto é, um caminho para formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

Este lema do “aprender a aprender” ganhou força no espaço educacional, sobretudo na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que deu origem aos quatro pilares da Educação², quais sejam: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e a aprender a ser.

O relatório da Unesco sobre Educação para o século XXI, ao ser lançado no Brasil em 1998, contou com o apoio do então ministro Paulo Renato de Souza, que se pronunciou da seguinte forma:

“Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (DELORS, 2006, p.10).

Dessa forma, esse pronunciamento expressa a adesão brasileira ao modelo do “aprender a aprender”, que traz consigo uma nova objetivação do trabalho docente, na qual o professor deve adaptar-se às novas demandas instituídas, que, por sua vez, alteram a organização de seu trabalho, pois, nesse contexto, o modelo tecnicista surge

² Sobre os quatro pilares da educação, consultar o relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, que, no Brasil, foi publicado em forma de livro, cujo título é: *Educação: um tesouro a descobrir* (São Paulo: Unesco; MEC; CORTEZ, 1999). “Os quatro pilares” são descritos no 4º capítulo desta obra, nas páginas 89-102.

revigorado. Como afirma Freitas (2012), o governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu, por intermédio de seu Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, e equipe, o neotecnicismo, sob a forma da “meritocracia” e da “responsabilização”.

A “pedagogia tecnicista”, advinda deste modelo, ancora-se no “pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008), situação análoga ao sistema fabril, em que o produto final é compreendido como decorrência da organização do processo de trabalho. Tal ideia se aplica ao movimento que acompanhou as mudanças educacionais nas últimas décadas, sob o emblema do “aprender a aprender”. Nessa reedição neotecnicista, as avaliações externas ganham centralidade.

Para Duarte (2004), esse lema esteve presente tanto no ideário escolanovista, quanto no construtivismo: ambos defendiam cada um à sua maneira, a ideia de que as aprendizagens devem ser realizadas individualmente, sem transmissão. Se, antes, a iniciativa do processo de ensino estava no professor, agora se deslocava para o aluno, como centro do processo educativo. Nessa perspectiva, mais importante do que o ensino é a aprendizagem. Nas palavras de Saviani (2008, p. 13), passou-se, assim, a “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Tal organização seria mais desejável e ajudaria a construir a autonomia dos indivíduos na escola, pois a aprendizagem por transmissão poderia, muitas vezes, dificultar a aprendizagem, impossibilitando a autonomia.

Nas palavras de Duarte (2004, p. 52): “Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir o conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”. Nessa lógica do “aprender a aprender”, os métodos de ensino são mais importantes do que o próprio conhecimento. Essa concepção é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados no ano 1996 (BRASIL, 1996, p. 31), onde se afirma que

o professor é visto, então, como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

O professor assume, nessa perspectiva, um papel de facilitador e estimulador na construção do conhecimento, cabendo-lhe desenvolver as “habilidades e

competências” exigidas pela proposta curricular orientada por tais conceitos. Conforme afirma Oliveira (2008, p. 7), nesse contexto, os professores acabam sentindo-se pressionados “a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola”.

Alguns poderiam apreender tais resistências como falta de compromisso docente, como desinteresse do professor em atualizar-se, por já se terem acomodado, sobretudo os que ocupam cargos estáveis, mas vale ressaltar que, para muitos docentes, a busca das metas e de competências, na verdade, de certa forma, esvaziou o conteúdo de seu trabalho – e as novas competências a eles designadas, na verdade, pouco contribuem para a melhoria da qualidade da educação. O trecho de uma das entrevistas realizadas por Rigolon (2013) expressa bem esta noção:

É um absurdo ficarmos focados só naquele rol de competências de língua portuguesa e matemática, e as outras disciplinas? E a história, geografia, ciências não fazem parte do ensino, não precisam ser ensinadas? Mas eles querem focar se fizermos só isso estaremos aí sim sendo negligentes, isso tudo gera uma angústia danada e quando a gente critica isso, somos tidos como resistentes (professora 8, entrevista, 10 dez. 2011).

Nesse contexto, faz-se necessário considerar também a noção de autonomia, presente nos discursos sob a ótica neoliberal, o que pode significar exclusivamente a descentralização de aspectos administrativos da instituição escolar que, embora pareçam autônomos, continuam sendo regulados, na realidade, por uma nova organização do trabalho, com a instituição de dinâmicas e mecanismos a partir do modelo mercantil, que não consolida práticas educativas emancipatórias, mas institui modelos prescritivos e padronizados (HYPOLITO, 1999).

Se a descentralização não vier acompanhada por mudanças nas condições de trabalho, com insumo de mais recursos econômicos destinados à formação docente, essas medidas serão ineficazes. Como exemplo, temos o modelo estadunidense, cujos resultados da “gestão descentralizada” evidenciaram que a autonomia, por si só, não logrou êxito significativo na melhoria da qualidade da educação (SANTOMÉ, 2003).

De acordo com as análises tecidas por Duarte (2004), Ramos (2002) e Tanguy e Ropé (2002), a noção de competências encontrou uma seara fértil no âmbito das ciências cognitivas, na perspectiva do que Ramos (2002) denominou como a

“psicologização da questão social”.

A instalação de uma lógica, na esteira da noção de competências, privilegia a chamada cultura do desempenho entre os professores (NOSELLA, 2010), o que se materializa na adoção de mecanismos que assegurem índices de produtividade capazes de atender à lógica da redução de custos e da competitividade entre as escolas.

A institucionalização das avaliações em larga escala, a partir desse período, ganhou terreno, sobretudo a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo governo federal (Inep/MEC). Trata-se de uma avaliação externa em larga escala, com o objetivo de apresentar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, oferecendo indicativos sobre a qualidade do ensino público e privado oferecido à população. Ao longo dos anos, o Saeb foi sofrendo modificações e variando as séries avaliadas.

Em 2005, foi reestruturado, passando a ser constituído de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é realizada, por amostra, nas redes públicas e privadas do País, para alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, aplicada de forma censitária aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das três esferas públicas do País. Ambas são realizadas em intervalos de dois anos.

A Prova Brasil viabilizou a análise do resultado de todos os alunos; e o cálculo dessa Prova passou a ser atrelado ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que vincula o resultado da prova aos dados do fluxo escolar que servirão de base para o estabelecimento das metas a serem alcançadas pelas escolas até o ano de 2021. Esse modelo serviu de referência para que a SEE/SP criasse o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que passamos a analisar.

A criação do Saresp

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo foi criado em 1996, pelo então Governador Mário Covas, estando à frente da SEE/SP a secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva.

A intenção, segundo a SEE/SP, era realizar uma avaliação da qualidade do

ensino a partir dos resultados do Saresp. Depois, por meio da Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000), instituiu-se o bônus, destinado aos professores e aos funcionários a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Saresp. Posteriormente, em 2007, surgiu o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo): é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) dos Ensinos Fundamental e Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saresp e o fluxo escolar.

O Idesp, de acordo com a Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), instituiu Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, afirmando, em seu artigo 5º, que

a avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de **desenvolvimento gerencial e de absenteísmo** (SÃO PAULO, 2008, , grifo nosso) .

É possível observar o aprimoramento do tratamento dos índices das escolas: os resultados insatisfatórios (do ponto de vista da política) passaram a servir de justificativa à implementação de uma cultura do desempenho, tendo como pano de fundo a noção de competência que tem norteado as políticas educacionais, conforme expresso pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza, que assumiu a secretaria em 2009:

O sistema educacional, que no passado se organizou para atender a demanda de cada geração, tem que se reorganizar para atender às novas necessidades, particularmente para oferecer educação ao longo de toda a vida para todos os cidadãos. [...]. Desenvolveram-se conceitos referentes à capacidade de aprender e se definiram as habilidades e competências necessárias. Neste ponto, ousou dizer que a pedagogia deu um grande salto no conhecimento empírico, pois passou a contar com **indicadores quantitativos para fixar metas e objetivos para todo o ensino básico**, dentro das novas exigências da sociedade do conhecimento. Mais importante ainda, foram desenvolvidos instrumentos de medição destas habilidades e competências, através de sofisticados sistemas de avaliação de alunos. Foram construídas escalas de aprendizagem que permitem comparações no tempo e no espaço das habilidades e competências dos estudantes. A partir desses avanços é possível

contar com instrumentos precisos e de caráter universal para medir aquilo que se espera da escola na sociedade do conhecimento: desenvolver a capacidade de aprender nos nossos jovens. (SOUZA, A 2009, p.19, grifo nosso).

Este trecho do documento revela o quanto os indicadores quantitativos, como Saresp e Idesp, se intensificaram, dando base para que a Secretaria do Estado estabelecesse suas metas para a educação pública paulista. A lógica das competências é responsável pelo “grande salto” da pedagogia, e as escalas de aprendizagem, bem como a sofisticação dos processos de mensuração dos resultados, garantiriam a qualidade educacional prometida.

As entrevistas realizadas por Rigolon (2013) revelaram o quanto a prova Saresp, por meio dos instrumentos de mensuração, passou a nortear o trabalho das Diretorias de Ensino com as escolas sob sua jurisdição, como nos relata uma das supervisoras de ensino entrevistadas:

Na Diretoria de Ensino nós trabalhamos assim: sempre fazemos exercícios (referindo-se ao Saresp), mesmo nas nossas orientações técnicas, quando nós trabalhamos quaisquer que sejam os conteúdos: sistema de escrita, leitura, produção de texto, a própria revisão de texto, que a gente está acompanhando bastante. O que a gente olha? Que a leitura que eles (referindo-se aos profissionais da escola) fazem do Saresp, se houve avanço em relação a interpretar o desempenho da escola, se melhorou, se não melhorou, isso é constante (supervisora 1, entrevista, 13 out. 2011).

Nos relatos dos professores (RIGOLON, 2013) também identificou-se o quanto esse processo de avaliação externa ganha centralidade em todo trabalho realizado, devido às pressões instituídas na busca por resultados, como expressa a professora:

Na escola só vive em função do Saresp. Tanto que as professoras das 2ª e 4ª séries são, assim, fuziladas. Porque é Saresp, Saresp. Só vive em cima de Saresp o ano inteiro. Para preparar as crianças só para a prova. Em fevereiro a discussão na hora que você chega na escola, já é Saresp e assim vai o ano inteiro (professora 3, entrevista, 06 set. 2011).

As avaliações externas, realizadas anualmente, acabam por ser utilizadas para imputar aos docentes a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados, sem oferecer a eles autonomia para aprovar ou reprovar um aluno. Nesse sentido, o modelo avaliativo porta um caráter sustentado na responsabilização exclusiva dos

professores, sobretudo pela forma como esses resultados são anunciados.

Nas entrevistas (RIGOLON, 2013), certos relatos apontavam, inclusive, para o estabelecimento de “cotas” definidas pelo diretor da escola, de quantos alunos anualmente poderiam ser reprovados, conforme expressou uma professora coordenadora que atua em uma das diretorias de ensino do interior paulista:

[...] já teve casos da gente ter de fazer vista grossa com faltas de criança, para não reprovar por falta. Lá na escola tem uma cota: a gente pode reprovar uma criança de quarta série, só, por ano. Estabeleceu-se uma cota. A direção fala: “-É um só [que vai ser reprovado]. Então, desses você vê qual, já que eu só vou reprovar um. E isso gera uma angústia muito grande pelo seguinte: porque a gente sabe que a criança não vai dar conta em alguns aspectos. E ela vai ficar abandonada, lá no Ciclo II. Porque os professores do Ciclo II não acolhem as crianças com dificuldades. (Professora coordenadora 4, entrevista, 12 set. 2011)

15

A proposição das metas que devem ser alcançadas pelas escolas ano a ano exerce sobre os profissionais da escola uma grande pressão que, em consonância com Tanguy (2002), são fontes de tensão e, mesmo, palco de disputas entre pares.

A cada novo índice divulgado, o uso midiático dos resultados pode vir a corroborar as percepções da sociedade sobre a atuação desses profissionais, contribuindo, de certa forma, para acentuar o desprestígio dessa profissão e para ocultar problemas de outra natureza, vinculados às condições objetivas em que o trabalho se realiza.

A cultura do desempenho entre os professores – que se materializa por meio de mecanismos advindos de índices de produtividade – dificulta a busca por alternativas de enfrentamento dos problemas que afetam a qualidade do ensino público, ainda mais quando se aplicam programas de valorização concebidos sob o ideário meritocrático, os quais desconsideram, muitas vezes, as reais condições em que o trabalho docente se efetiva e a conjuntura socioeconômica do entorno da escola.

O refinamento do processo avaliativo, com a implementação e a difusão dos dados das avaliações externas, tem afetado o trabalho docente nos anos iniciais, já que, ao final do anúncio dos resultados das avaliações, o que acaba sendo destacado são os índices das escolas que não atingiram as metas esperadas. Por outro lado, as que conseguiram alcançar as metas propugnadas pela Secretaria da Educação têm, via de

regra, valorizado sobremaneira os aspectos de sua gestão, em detrimento do trabalho docente empreendido.

O efeito de resultados insatisfatórios repercute na percepção dos docentes sobre o sentido de seu trabalho e até mesmo sobre sua capacidade de exercê-la. Alguns professores e professoras findam por introjetar o fracasso que lhes é imputado, quando os resultados não foram os esperados (RIGOLON, 2007), esquecendo-se de que os problemas e os impedimentos que os assaltam cotidianamente são originários da esfera econômica, política e social. Muitos professores enfrentam, inclusive, problemas de saúde, devido às pressões e ao alto nível de estresse a que estão submetidos no cotidiano escolar (SANTOS, 2004).

Os professores entrevistados por Rigolon (2013) expressaram como se sentem, ao serem reiteradamente avaliados pelos diretores e coordenadores:

Eu cheguei a ouvir do pessoal da organização escolar, da limpeza: “Olha lá, hein! Vai ter bônus. Como que essas crianças estão?” O próprio pessoal da cozinha chegou a me questionar. O inspetor de aluno veio me perguntar, como que as crianças estavam: “É porque como que vai ser o bônus? O bônus não pode cair.” E isso me chateava muito. Porque eu sabia que não ia conseguir. (Professora7, entrevista, 09 dez. 2011).

A avaliação, tal como implementada, trouxe para cada escola a preocupação de alcançar as metas previstas e transformou-a em uma espécie de indutor curricular, levando os professores dos anos iniciais a trabalhar especificamente os conteúdos que serão abordados no Saesp. Nessa perspectiva, a opção das escolas passou a ser trabalhar os conteúdos relativos ao que será demandado na avaliação, o que, por um lado, limita a autonomia docente e, por outro, impede que se reconheçam dinâmicas próprias em cada sala de aula, em cada escola e, mesmo, em cada região.

Ao realizar entrevistas com professores que atuaram na década de 1950, Rigolon (2013) aponta que os docentes da época manifestaram que também eram avaliados pelos diretores, porém tal processo não estava atrelado a nenhum tipo de bonificação que gerasse competitividade entre docentes. Ou seja, pretendemos aqui destacar que os processos de avaliação podem ser benéficos para o desenvolvimento do trabalho docente e para a aprendizagem. Se a avaliação é um instrumento para que o professor repense sua atuação, apreenda as lacunas de aprendizagem dos alunos e reflita sobre a construção do conhecimento em sala, ela cumpre um papel importante.

Contudo, o que se observa é que o sistema atua de forma oposta e finda por esvaziar o conteúdo do trabalho docente.

O refinamento do processo avaliativo, com a implementação e a difusão dos dados das avaliações externas, tem afetado o trabalho docente desenvolvido nas séries iniciais, já que “tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes” (SANTOS, 2004, p.1152). Nesse sentido, após o anúncio dos resultados das avaliações externas, o que repercute com maior intensidade são os resultados não alcançados, a despeito das difíceis condições objetivas de trabalho a que esses profissionais estão submetidos.

Essas professoras alfabetizadoras convivem diariamente com a contradição entre o que deveria ser realizado na prática pedagógica, conforme o prescrito, e o que é possível realizar. As mudanças que estão se processando para a realização do trabalho docente podem configurar novos contornos para a educação.

É importante refletir sobre os pressupostos nos quais se baseia a atual política educacional que, por um lado, altera os objetivos da educação, enquadrando-a ao modelo mercantil, e, por outro, amplia as contratações temporárias de docentes, flexibilizando e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com possibilidades de mudanças substanciais na organização deste e na ampliação da competitividade entre os próprios docentes submetidos a avaliações por mérito.

As mudanças e as alterações no trabalho docente, ocorridas nas últimas décadas, fazem com que se construam percepções que o desqualificam, tornando a carreira docente pouco atrativa, além de social e financeiramente desvalorizada, como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p.155):

Quando se discute a situação do magistério brasileiro atualmente, é quase inevitável evocar a baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, que incluem casos de desrespeito e até de agressão por parte dos alunos, considerados por muitos como indícios da crise que tem afetado a autoridade deste grupo de profissionais. Somam-se a isso as referências às falhas na formação as quais são mencionadas para justificar as deficiências constatadas no aprendizado dos alunos, que têm motivado as críticas à baixa qualidade de nosso sistema de ensino.

No setor público, a lógica do mercado acaba por reduzir as possibilidades de

constituição de um trabalho coletivo, precarizando ainda mais as relações de trabalho nessas instituições, ao mesmo tempo em que se refinam os processos de avaliação externa, o que vem a disseminar formas de controle entre os próprios profissionais da escola: um passa a controlar o trabalho do outro, a fim de conquistar, por exemplo, o bônus, alcançando as metas destinadas à escola. As metas estabelecidas pela SEE/SP foram propugnadas em 2008, com a criação do Idesp, que passou a articular os níveis de desempenho e também o fluxo escolar (evasão e reprovação) estabelecidos pelo Programa de Qualidade na Escola (PQE). Este Programa, de acordo com a SEE/SP, “tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema. [...] as metas por escola constituem um instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais, finais do Ensino Fundamental e do médio (SÃO PAULO, 2009, p. 1).

Busca-se, assim, seguir o modelo estadunidense. Porém, lá há exemplos de quanto esse processo de avaliação tem repercutido negativamente no sistema educacional, conforme exposto por Luiz Carlos de Freitas (2012) em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”, em que o autor reúne evidências empíricas acerca dos reformadores empresariais que adentram o ensino público, implementando políticas educacionais que envolvem a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Conclusões

O título deste artigo faz menção a um personagem da mitologia grega, Sísifo. Ele foi punido por desafiar os deuses e sua punição foi a de passar toda eternidade a empurrar uma grande pedra, até o topo de uma montanha e então, um pouco antes de alcançar o topo, eis que a pedra novamente rolaria até o pé da montanha e assim ele passaria toda eternidade, a realizar um trabalho sem sentido.

Sísifo, personagem da literatura grega, foi condenado a exercer um trabalho que nunca seria encerrado e, ainda, a fazê-lo solitariamente. Este personagem mitológico nos serve de referência para as considerações finais deste estudo, pois expressa aspectos relevantes: o processo de individualização e ampliação das ações de controle do trabalho docente, sobretudo se considerarmos o contexto mais amplo, que é o da

precarização desta atividade profissional na atualidade.

As ações de cunho gerencialista, implementadas por meio de projetos e programas por nós analisados, delineiam uma política de cunho neoliberal que reorganiza o trabalho dos professores alfabetizadores, fazendo com que seu trabalho seja continuamente questionado e analisado, instaurando uma relação cada vez mais instrumental com o conhecimento o que vem a negar, segundo a análise de Laval (2004), a própria função sociocultural da escola. Em consonância com as práticas mercantilistas, procura-se estabelecer metas, prescrever o trabalho, ampliar as parcerias público-privado, buscando, assim, igualar o sistema educacional ao sistema produtivo.

No bojo da política, surgiu o uso estratégico da noção de competência, que passou a dar o tom das mudanças nas políticas educacionais, principalmente no que se refere à esfera curricular, diretamente relacionada à eficácia e à flexibilidade necessária aos professores, conforme previsto nos documentos oficiais analisados, que também ensinam a premência de controlar e avaliar sistematicamente o alcance das metas propugnadas. Para tanto, optou-se por refinar o processo de avaliação externa, como forma de melhorar o ensino público.

Nessa perspectiva, as avaliações externas ganharam centralidade na escola pública paulista como ferramenta de análise da produtividade, tornaram-se o verdadeiro termômetro da educação, apoiando-se na responsabilidade individual dos professores. A mensuração sistemática das expectativas de aprendizagem acabou por instaurar um tipo de concorrência entre as unidades escolares e seus profissionais, esfacelando, assim, a possibilidade de fortalecimento do coletivo de professores nas escolas. A política fez reviver, desse modo, antigas formas de diferenciação entre escolas, a exemplo da escola-padrão, modelo de valorização da escola que conferia mais verbas e infraestrutura às escolas que já se encontravam em melhor situação. Ou seja, continuava-se a premiar com verbas as escolas com melhor desempenho; e, nessa perspectiva, as escolas com desempenho mais baixo não terão condições de superar as defasagens, cujas origens são históricas e estão diretamente atreladas às condições socioeconômicas da população em que a escola se inscreve.

Nesta perspectiva, vale a pena questionarmos qual o sentido do trabalho docente em tempos de avanço da lógica mercantil, onde as avaliações externas tornam-se indutores curriculares e esvaziando de certa forma o sentido do trabalho docente, como

no Mito de Sísifo.

Referências

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Reforma do Estado e Administração de Pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. História social da Educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez. 2009.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

HIPOLYTO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 93.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). Organização, trabalho e gênero. São Paulo: Senac, 2007. p. 277-312.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. Faz Ciência, v.12, n.16, p. 37- 37, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação educativa: Análise da realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 7., Nuevas regulaciones em América Latina, jul. 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires, 2008. CD- ROM.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa. (Coleção Educação Contemporânea, v. 5).

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, 2002, p. 167-200.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM Editora, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o bônus, destinado aos professores e aos funcionários a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Saesp. São Paulo: SE, 2000.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui bonificação por resultados– BR , no âmbito da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lei Complementar n. 1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Diário Oficial, 28 out. 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de qualidade na escola. 2009b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica2009.pdf. Acesso em: 3 dez. 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnostico del sistema educativo tradicional en la América Latina. In: UNESCO;CEPAL;PNUD. El cambio educativo: situación y condiciones, 1981. Informes finales 2.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.