UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ABELARDO BENTO ARAÚJO

**Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins
no monitoramento da qualidade da educação**

SÃO PAULO – SP

2016

ABELARDO BENTO ARAÚJO

**Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins
no monitoramento da qualidade da educação**

(VERSÃO FINAL)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

SÃO PAULO – SP

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379
A663a | <p>Araújo, Abelardo Bento</p> <p>Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação/ Abelardo Bento Araújo; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s. n., 2016.
284 p.; grs.</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Política educacional 2. Qualidade da educação 3. Avaliação da educação 4. Trabalho escolar 5. Currículo de ensino fundamental 6. Escola de ensino fundamental I. Paro, Vitor Henrique, orient.</p> |
|--------------|--|
-

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo:** contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em:

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro
(Orientador)

Julgamento: _____

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Julgamento: _____

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Assinatura: _____

Prof. Dra. Márcia Aparecida Jacomini

Julgamento: _____

Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Assinatura: _____

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

Julgamento: _____

Universidade Cidade de São Paulo - Unicid

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Julgamento: _____

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

Assinatura: _____

Dedico esta tese aos professores da educação básica brasileira, em especial aos que foram meus professores nesse nível da educação e aos professores da escola em que a pesquisa foi realizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da minha trajetória no doutorado. Cito algumas dessas pessoas e peço desculpas às que não tiveram seus nomes registrados aqui. Minha gratidão é maior que o que consigo registrar.

Tentando começar pelo ingresso no curso, agradeço ao amigo Alexandre Gomes, que me enviou o edital, incentivou-me a participar e me apoiou desde a inscrição. Amigo, obrigado pela compra das passagens, pela companhia no processo seletivo do qual participamos juntos e tivemos a felicidade de ver nossos nomes na lista de aprovados. Obrigado por termos continuado em constante conversa sobre os dilemas da pesquisa!

Agradeço ao amigo Danilo Carreiro e ao seu irmão, Diego, que foi de Montes Claros levar o cheque (assinado e em branco) em Janaúba. Descobrir a forma de pagamento no penúltimo dia foi tenso. Obrigado! Vocês são parte importantíssima dessa conquista.

Agradeço aos amigos que fiz na Faculdade Vale do Gortuba (Favag), de onde saí para estudar em São Paulo! Obrigado pela amizade, pelas conversas! Ellen, Igor, Thallyta, Marcos Paulo, Vera, Karinne, Koda, Sandra e Zulma. Agradeço especialmente a Koda, Sandra e Zulma pelas trocas de aula que me possibilitaram ir a São Paulo nas etapas do processo seletivo. Vera, sua generosidade e simpatia foram um presente na minha vida. Thallyta, Igor e Danilo, obrigado pela companhia, pelas caronas, pela amizade que continua.

Agradeço às minhas alunas do curso de Pedagogia da Favag no primeiro semestre de 2013. Os questionamentos de vocês me ajudaram a construir meu problema de pesquisa.

Depois do apoio recebido em Minas Gerais, foi a vez de ser recebido e apoiado em São Paulo. Nesiagui, obrigado pela acolhida na sua casa. Karinne, obrigado pela companhia que sua chegada a São Paulo representou. Regiane, obrigado pela amizade e companhia também; você faz muita falta na USP. Bruno e Rafael, a companhia de vocês no CRUSP foi mais que maravilhosa. Obrigado pela companhia que atravessou as greves do bandeirão e outras dificuldades.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae), pelas leituras dos meus textos, pelas discussões que me trouxeram tanto aprendizado, pelas risadas. Em especial, aos colegas de orientação: Iracema, Mariângela (*in memoriam*), Peter e Daniel. À Mariângela, que nos deixou durante essa trajetória, um agradecimento especial. Ao chegar à USP, não tive que encontrar tudo sozinho, porque ela estava lá, me dizendo o que fazer, quem procurar. Mari me ajudou imensamente a conhecer o funcionamento da USP, da Faculdade de Educação em particular. Desde que nos conhecemos, sentei-me ao seu lado em

todas as reuniões do Gepae na sala 101 do Bloco A, e agora ela não estará mais lá, ao meu lado direito, como em todas as outras vezes.

Agradeço aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Muzambinho, onde trabalhei no início do doutorado, e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde trabalho atualmente. Colegas, obrigado por entender as faltas; direção, obrigado por permitir o “pagamento das horas” faltadas para estudar.

Agradeço aos amigos que me ajudaram nessas escritas. Evandro Moreira, que sempre está disponível para discutir uma ideia pelo Facebook; André Felipe, obrigado pelas leituras de parágrafos e textos inteiros. Obrigado, minha amiga Sandra. Espero que continuemos compartilhando conhecimentos!

João André, obrigado por ouvir minhas lamúrias da pós-graduação (rsrsrsrs)!

Saulo, obrigado pela revisão e pelas dicas de escrita!

Agradeço aos professores Maria Helena Souza Patto, Romualdo Portela de Oliveira, Vitor Henrique Paro, pelas oportunidades de discussão nas disciplinas cursadas. Por vezes, durante a graduação eu me perguntei se algum dia conheceria alguns professores, de quem lia textos. Tê-los como meus professores foi realmente um presente.

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa: Miguel Arroyo, Ocimar Munhoz Alavarse, Luiz Carlos de Freitas, Márcia Jacomini, Miguel Henrique Russo e Rubens Barbosa de Camargo. Obrigado pela leitura do meu texto e pelas contribuições.

Agradeço a todos os professores e demais trabalhadores da escola pesquisada, que aqui chamo de Escola Estadual Graciliano Ramos. Registro minha gratidão, sem mencionar os nomes de vocês, porque a identidade da escola está sob sigilo de pesquisa. Foi uma experiência maravilhosa conviver com vocês, agora meus amigos.

Agradeço ao Vitor, meu orientador, primeiro por ter me escolhido como orientando e depois pelas broncas, pela orientação e pelos momentos todos que me proporcionou nas aulas, nas reuniões de orientação e nas do Gepae. Não é possível ser seu orientando e não comprar brigas, mas isso só denota suas qualidades como professor e como defensor da educação pública de qualidade. Por isso, sua escolha pelo meu projeto no processo seletivo foi a realização da melhor das possibilidades!

O que pensar destas miraculosas medidas? Quando o diagnóstico é superficial, não se acerta com a doença. Curandeiros que vêm de fora, de visita, ao campo tenso e problemático da educação pública, não conseguem enganar aqueles que por anos se defrontam com a gravidade dos crônicos problemas de nossa educação. Que tentam enfrentá-los na precariedade das condições do trabalho docente e discente. Estes neogestores passam rápido, se cansam de aplicar remédios ineficientes. Os milhares de profissionais das escolas públicas tão abandonadas continuarão fazendo o impossível para garantir o direito à educação básica aos filhos e filhas do povo. (ARROYO, 2008, p. 2)

RESUMO

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo:** contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta tese apresenta uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar em que medida o monitoramento da qualidade da educação básica favorece o alcance dos fins da educação, compreendida essa como ação pedagógica e como processo de trabalho. A partir de um referencial analítico sobre a natureza do trabalho educativo e sobre os fins da educação, questionou-se o monitoramento como meio eleito pelo Estado para elevar a qualidade da educação. O foco específico foi o ensino fundamental, etapa da educação básica que se identifica plenamente com o conceito de educação adotado, ou seja, educação como apropriação da cultura humana, que visa à humanização plena do homem. Para compreender o fenômeno no âmbito da *cotidianidade* escolar, a pesquisa qualitativa buscou compreender as complexas relações que o envolvem, priorizando os acontecimentos, antes da busca de causas. Utilizou-se de pesquisas bibliográficas e documentais, assim como de perspectivas da etnografia para interrogar os sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos e diretora da escola) na pesquisa de campo. A partir disso, foi possível verificar que o caminho adotado na política educacional brasileira de monitoramento da qualidade e, particularmente, em Minas Gerais vale-se de mecanismos da gerência tal como concebida por Harry Braverman (1987), ou seja, como controle do trabalho alheio. Nos moldes em que essa política foi formulada ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI, ela foi apoiada num conceito distorcido do que seja a produtividade da escola, que a leva a identificar como produto do trabalho educativo um conhecimento supostamente tangível por meio de testes. A política intensifica o trabalho na escola, sem conseguir oferecer mais e melhor educação de fato. O monitoramento da qualidade da educação mineira negligencia que o fim da educação é o próprio homem e que esse fato é que deveria determinar a escolha dos meios, das estratégias. Isso conduz, ainda, à negligência de que aluno e professor são os trabalhadores que despendem sua força de trabalho na realização do produto do trabalho educativo e de que, portanto, eles não podem ter sua condição de sujeito negada. Leva, também, à confusão entre testagem de objetos e avaliação de sujeitos, bem como à distorção dos próprios fins da educação, na medida em que impele as escolas à redução curricular, por meio do treinamento dos alunos para a realização de testes. As interferências sobre a escola encerram a determinação do conteúdo e da forma do trabalho educativo. Ainda que a escola preserve espaços de autonomia, o monitoramento tem burocratizado a atividade educativa, porque aplica a esta uma lógica e uma forma extraídas de outros processos (como a produção de mercadorias).

Palavras-chave: Política Educacional em Minas Gerais. Monitoramento da qualidade da educação. Trabalho educativo. Burocratização do trabalho educativo.

ABSTRACT

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Evaluation and control of educative work:** contradictions between ways and purposes in the monitoring of the education's quality. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis presents a study that aimed to examine to what extent the monitoring of the quality of basic education promotes the achievement of educational purposes, including education as a pedagogical action and as a working process. From an analytical framework on the nature of the educational work and about the purposes of education, this work called into question the monitoring as a means chosen by the state to improve the quality of education. The specific focus was the primary school stage of education that fully identifies with the concept of education adopted, i.e. education as the appropriation of human culture, which aims at man's full humanization. To understand the phenomenon within the school daily life, qualitative research aimed at understanding the complex relationships that involve prioritizing the events before the search for causes. Bibliographic and documentary research were used, as well as perspectives of ethnography to examine the subject (teachers, pedagogical coordinators and school director) in the field research. From this, it was possible to verify that the path adopted in the Brazilian educational policy of quality monitoring-and particularly in Minas Gerais valley-betakes mechanisms of management as conceived by Harry Braverman (1987), this is as a control of other people's labor. The way in which this policy was formulated over the first fifteen years of the century was supported by a distorted concept of school productivity, which leads to identify the knowledge supposedly measurable by testing as a educational work product. The policy intensifies work in school, unable to offer more and better education fact. The quality monitoring of education in Minas Gerais neglects the fact that the purposes of education is the human being itself and that this is what should determine the choice of means, strategies. This leads also to the negligence of that student and teacher are the workers who spend their workforce in the realization of the educational work product and that therefore they can not have denied their subjecthood. It also leads to the confusion between testing objects and evaluation of subjects as well as to the distortion of the own purposes of education in that schools are compelled to reduce curricula by means of training of students for exams. Interference in schools encloses determining the content and form of educational work. Although schools still preserves spaces of autonomy, monitoring has bureaucratized educational activity, since it applies to the latter the rationale and the form extracted from other processes (such as the production of goods).

Keywords: Educational work. Education quality monitoring. Bureaucratization of the educational work.

RESÚMEN

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Evaluación y control del trabajo educativo:** contradicciones entre medios y fines en el control de la calidad de la educación. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta tesis presenta un estudio que tuvo como objetivo examinar en qué medida el seguimiento de la calidad de la educación básica promueve el logro de los fines educativos, incluida la educación como una acción pedagógica y como un proceso de trabajo. A partir de un marco de análisis de la naturaleza de la labor educativa y sobre los propósitos de la educación, cuestionó si la supervisión como medio elegido por el estado para mejorar la calidad de la educación. El enfoque específico fue la etapa primaria de la educación que se identifica plenamente con el concepto de la educación adoptada, es decir, la educación como la apropiación de la cultura humana, que apunta a plena humanización del hombre. Para entender el fenómeno dentro de la vida diaria a la escuela, la investigación cualitativa como objetivo comprender las complejas relaciones que implican la priorización de los incidentes antes de la búsqueda de las causas. Se utilizó la investigación documental y bibliográfico, así como las perspectivas de la etnografía para examinar el tema en la investigación de campo. A partir de esto, se pudo comprobar que la ruta adoptada en la política educacional brasileño de monitoreo de la calidad y en particular en el valle de Minas Gerais es mecanismos de gestión tal como fue concebido por Harry Braverman (1987), o como control laboral otros. La forma en que esta política se formuló durante los primeros quince años del siglo, se apoya en un concepto distorsionado de lo que la productividad de la escuela, lo que conduce a identificar como el producto de la labor educativa un conocimiento supuestamente tangible a través de pruebas. La política se intensifica el trabajo en la escuela, no pueden ofrecer más y mejor hecho de la educación. El control de la calidad de la educación minera deja de lado el fin de la educación es el hombre mismo y que esto es lo que debería determinar la elección de los medios, las estrategias. Esto conduce también a la negligencia de ese alumno y el profesor son los trabajadores que pasan su fuerza de trabajo en la realización del producto de trabajo educativo y que por lo tanto no se puede tener en condiciones sujetas negó. También conduce a la confusión entre los objetos de prueba y evaluación de los sujetos y la distorsión de los propios fines de la educación, en la medida en que obliga a las escuelas a la reducción de planes de estudio, a través de la formación de los estudiantes para la prueba. Escuela de interferencia encerrar la determinación del contenido y la forma de trabajo educativo. Aunque la escuela preservar espacios de autonomía, el seguimiento ha burocratizado actividad educativa, ya que esto se aplica a una lógica y una forma de otros procesos (como la producción de bienes) extraído.

Palabras clave: Política de Educación en Minas Gerais. Monitoreo de la calidad de la educación. Trabajo educativo. Burocratización del trabajo educativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.....	105
Figura 2 – Boletim do Proalfa – 2014.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diagnóstico de Matemática – 2º ano.....	192
Gráfico 2 – Diagnóstico de Língua Portuguesa – 6º ano.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Equipe de profissionais da escola.....	30
Quadro 2 – Tipo de avaliação e etapa avaliada no Proalfa entre 2005 e 2014.....	108
Quadro 3 – Resumo dos indicadores da primeira etapa do Acordo de Resultados.....	149
Quadro 4 – Indicadores para cumprimento das metas pelas escolas da rede estadual.....	150
Quadro 5 – Ações e estratégias do Plano de Intervenção Pedagógica (Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano).....	200

LISTA DE SIGLAS

Agei	Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASB	Auxiliar de Serviços Básicos de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Carpe	Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares do Estado
Carrpe	Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundamig	Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado
Game	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Aplicada
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
Oscip	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programme for International Student Assessment
PMDI	O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
Pnaic	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PPAG	O Plano Plurianual de Ação Governamental
PPP	Parcerias Público-Privadas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SER	Superintendência Regional de Ensino
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TER	Teoria da Escolha Racional
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO.....	39
2.1 Educação, trabalho e os fins da atividade educativa.....	39
2.2 O trabalho educativo: natureza e especificidade.....	52
2.4 Gerência: o problema do controle do trabalho aplicado ao trabalho educativo	60
3 MONITORAMENTO: AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO EDUCATIVO.....	70
3.1 O Estado gerencial e as reformas da educação.....	71
3.2 Monitoramento da qualidade nas reformas educacionais gerencialistas brasileiras.	76
3.3 <i>Quase-mercado e responsabilização</i> como bases do monitoramento	79
3.3.1 <i>Testagem como estratégia a serviço da gestão da educação</i>	82
3.4 O monitoramento da qualidade na educação brasileira: o PAC da Educação.....	85
3.5 Monitoramento e <i>reestruturação do trabalho educativo</i>	94
4 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)	100
4.1 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)	103
4.1.1 <i>O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)</i>	105
4.1.2 <i>O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)</i>	108
4.1.3 <i>O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)</i>	109
4.2 Avaliação externa e avaliação interna: completude ou determinação?	110
4.3 Intensificação do trabalho educativo	118
4.4 O trabalho educativo em face do Simave: da criação à burocratização.....	121
4.5 Avaliações externas: entre elevar a qualidade e atrofiar o sistema escolar	130
5 O TRABALHO EDUCATIVO ENTRE METAS E PRODUTIVIDADE: O ACORDO DE RESULTADOS	138
5.1 Prestação de contas: uma necessidade moral?.....	139
5.2 O Acordo de resultados.....	148
5.2 A fórmula principal-agente	154

5.3 Metas e prêmio de produtividade na política educacional de Minas Gerais	159
5.4 Das medidas objetivas à objetivação do produto do trabalho educativo	170
5.5 Placas com as notas do Ideb na fachada das escolas	171
5.6 Ilusão dos números: a complexidade da realidade escolar e as burlas.....	175
 6 MONITORAMENTO E CURRÍCULO: O TRABALHO EDUCATIVO ENTRE A AUTONOMIA E A DETERMINAÇÃO	185
6.1 Currículo como processo: do currículo prescrito ao currículo avaliado.....	186
6.2 Treinamento e redução curricular	188
6.3 O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP): um direcionamento para o currículo? .	198
6.4 Ainda sobre o currículo: interdisciplinaridade com que finalidade?	211
6.5 O monitoramento nas reuniões pedagógicas na escola: outros traços da gerência do trabalho educativo	214
 7 INADEQUAÇÃO DE MEIOS A FINS NO MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A NEGLIGÊNCIA DO <i>HUMANO</i>	221
7.1 Especificidade do trabalho educativo no ensino fundamental	222
7.2 Vínculo de metas a incentivos financeiros: a especificidade e a motivação do trabalho educativo.....	225
7.3 Afinal, que profissionais o Estado quer?	236
7.4 Avaliação de sujeitos <i>versus</i> testagem de objetos.....	239
7.5 O monitoramento como relação verticalizada entre Estado e escola: desconsideração da educação como prática democrática.....	243
7.6 A comunidade e as informações produzidas pelo monitoramento: controle social ou controle do trabalho alheio	246
7.7 A escolha do objeto de trabalho pela escola	249
7.8 Aumento das desigualdades intraescolares	252
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
 REFERÊNCIAS	269

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é produto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar em que medida o monitoramento da qualidade da educação favorece o alcance dos fins da educação, compreendida essa como ação pedagógica e como processo de trabalho. Nesta introdução encontram-se as definições iniciais necessárias à compreensão do mote da pesquisa, seu contexto, seus objetivos, assim como os pressupostos teórico-metodológicos que permitiram sua realização e a análise das relações entre o texto dos documentos que normatizam a política educacional e a realidade escolar. Por fim, apresenta-se a forma como a tese está organizada.

A discussão da especificidade do trabalho educativo se dá a partir de uma concepção do homem como ser histórico que produz sua própria humanidade pelo trabalho, por meio do qual transforma a Natureza e sua própria natureza. Essas concepções de homem e de trabalho permitem compreender a educação como partícipe da *humanização*. Nesse sentido, os fins da atividade educativa estão ligados à formação de seres humano-históricos. Dito de outra forma, o trabalho educativo é a atividade política intencionalmente projetada pelo homem que tem como fim formar *sujeitos*, seres humano-históricos¹.

O monitoramento da qualidade, por sua vez, é compreendido como o conjunto de políticas pautadas na testagem de estudantes em larga escala e na responsabilização de agentes educacionais. Segundo Philip Fletcher (1995, p. 98), o pressuposto do monitoramento é levantar informações de forma regular e previsível, “*com o propósito de produzir um juízo de valor sobre a condição, estado, direção ou taxa de crescimento de um sistema ou um de seus componentes no contexto das responsabilidades assumidas por uma cadeia administrativa de ação*” (grifo no original). Laurence Wolf (1997), executivo do Banco Mundial, acrescenta que a avaliação em larga escala é uma das formas de monitoramento, mas que esse não se resume à testagem. Segundo o autor, o acompanhamento de “resultados quantitativos” como um todo é que configura o monitoramento, como número de alunos matriculados, fluxos de aprovação e reprovação, entre outros. O monitoramento incluiria até o acompanhamento do número de alunos que concluem a formação escolar e conseguem emprego, conforme os salários.

O monitoramento vai-se conformando na política educacional brasileira a partir do final da década de 1980. Ao lado da adoção pelo Estado desse conjunto de políticas, ocorre um

¹ A expressão “seres humano-históricos” designa aqui o homem que, por força de sua dimensão cultural, não se contenta em ser mero espectador da realidade que o cerca, mas humaniza-a, ou, como diz Paulo Freire (1987), acrescenta-lhe algo de que ele mesmo é o fazedor. A partir deste momento, o termo “humano” é utilizado no sentido de “humano-histórico”.

esforço por parte do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de formar um *consenso* sobre a necessidade de tais medidas no âmbito escolar². Inspirado principalmente na experiência dos Estados Unidos, apoiado na presença naturalizada dos testes em educação, assim como na crença na possibilidade de expressar os diagnósticos da realidade escolar por meio de índices, o monitoramento firmou-se como estratégia supostamente segura para aferir a qualidade da educação no Brasil. Firmou-se, também, como medida supostamente capaz de elevar constantemente a qualidade da educação. Associada à naturalização da quantificação como meio seguro para expressar o diagnóstico da realidade escolar, encontra-se a própria ideia da prestação de contas à sociedade. Fletcher (1995, p. 93-94), por exemplo, tem certeza do apoio do senso comum à sua fala:

O público espera que as Secretarias de Estado da Educação forneçam evidências convincentes de que as escolas públicas funcionam plenamente, cumpram os preceitos da Constituição e ofereçam um ensino fundamental de boa qualidade; cobra das Câmaras Municipais, Legislaturas Estaduais e congêneres federais demonstração de que os fundos comprometidos com o ensino público promovem a aprendizagem dos alunos com o mesmo desempenho das melhores escolas particulares; pede *um sistema de prestação de contas e incentivos que reconheça as reais diferenças nas funções, competências e desempenhos dos professores, premie as escolas com disposição para o progresso e, ainda, um sistema de "inadimplência escolar" para aquelas que se demonstrem incapazes de prestar esses serviços em benefício dos alunos.* (grifo meu)

Além de difundir a crença de que as escolas particulares têm, de fato, um ótimo ensino, sem analisar os pormenores da questão, a defesa que o autor faz de um sistema de monitoramento está pautada na concorrência entre escolas, bem como na premiação e punição dos professores segundo os resultados de seu trabalho.

É no âmbito da realidade do monitoramento da qualidade da educação que se encontra o problema que norteia a pesquisa apresentada nesta tese. Percebendo nesse conjunto de políticas especialmente a ideia de controle do trabalho educativo e da produtividade da escola, a pesquisa ora apresentada teve por base uma análise que confrontou as medidas do monitoramento da qualidade com a natureza do trabalho educativo.

² Como exemplo, pode-se citar o vídeo em que o governo federal fez a propaganda do Ideb, em 2008. Estrelada por Hermila Guedes, a propaganda apresentava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que o governo passou a utilizar como estratégia no contexto do novo PDE (BRASIL, 2007). Em 2009 e 2011 (ÍNDICE..., 2011), o governo utilizou propagandas na TV aberta em que a mesma atriz aparece em vídeos que convocam as escolas a realizarem a Prova Brasil e assumirem o compromisso com a qualidade da educação. Outras estratégias podem ser apontadas no mesmo sentido, inclusive as próprias publicações do Ministério da Educação (MEC), em cartilhas e materiais explicativos do Ideb. Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2005, p. 429) dizem que a “divulgação massiva” das políticas educacionais e de suas estratégias constitui uma *hegemonia discursiva*.

Como parte do processo de pesquisa, fez-se uma busca por textos correlatos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e no acervo de textos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Entre as teses e dissertações disponíveis, verifica-se grande número de estudos sobre avaliação externa, responsabilização, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), índices adotados para avaliação da educação nas unidades da federação e em municípios, assim como os respectivos programas de avaliação externa. Porém, ao tentar selecionar aquelas que focalizam a relação entre o monitoramento da qualidade e o trabalho educativo, encontram-se, em número reduzido, as que discutiram o impacto do monitoramento sobre o trabalho docente³. Nenhuma delas, ademais, discutiu a questão sob o prisma aqui pretendido, o qual analisa o monitoramento da qualidade à luz da concepção da educação como atividade pedagógica e como processo de trabalho humano.

Dentre os autores pesquisados, apenas Rubia Mara Ribeiro Dias (2014) faz uma citação referente à natureza do trabalho docente, evocando um texto de Maria Emilia Pereira da Silva (2006)⁴, em que esta, ao abordar a síndrome de burnout, trata brevemente da natureza do trabalho educativo. Dias (2014), discute o trabalho sob o capitalismo, a gerência, e verifica que o trabalho docente se encontra em um momento de autonomia vigiada. Entre os artigos e capítulos de livros, identifica-se o *estado da arte* realizado por Adriana Duarte (2011) sobre o trabalho docente, em que a autora sintetiza, também, as conclusões dos estudos sobre trabalho docente em face das reformas educacionais.

Ao analisar textos sobre reestruturação do trabalho docente, Duarte (2011) verifica que significativa parte deles se refere às transformações provocadas nesse tipo de trabalho pelas políticas educacionais recentes. A maioria desses textos, porém, concentra-se em aspectos como condições e jornada de trabalho, salários, adoecimento, etc. A *natureza* do trabalho docente – ou do trabalho educativo, como se prefere nesta tese – não foi focalizada em nenhum desses

³ Encontram-se, por exemplo, as dissertações de Mestrado de: Rubia Mara Ribeiro Dias (2014), Elisete Rodrigues de Souza (2009), Gisele Francisca Carvalho (2010), que focalizam especialmente o impacto das avaliações em larga escala no trabalho docente. Todas dão primazia aos impactos na prática, e nenhuma focaliza a “natureza” ou “especificidade” desse trabalho de forma central, para submeter à crítica teórica o monitoramento.

⁴ Silva (2006), por sua vez, está ancorada em Acácia Zeneida Kuenzer (2004), quando esta se refere à confluência entre o trabalho dos enfermeiros e dos professores, concebendo esses trabalhos como não materiais, em que, portanto, é forte a marca da subjetividade. Kuenzer trata nesse texto do sofrimento no trabalho. A autora se refere à limitação da efetivação da lógica capitalista sobre esses trabalhos, pela impossibilidade de objetivação de sua atividade em um produto tangível.

textos. Duarte (2011, p. 164), por exemplo, refere-se ao trabalho docente fazendo uso de termos da Economia Política, como “trabalho em geral” e “objeto de trabalho”; cita também a relação do trabalhador com o objeto de trabalho e a importância da natureza desse objeto de trabalho para se compreender a atividade realizada. Mas essa *natureza* do trabalho educativo não é o foco do texto da autora.

Nas reuniões da Anped, verifica-se o aumento da quantidade de textos sobre avaliação externa e responsabilização. No entanto, nenhuma dessas pesquisas discute o tema sob o prisma da especificidade do trabalho educativo. Não obstante a inexistência de artigos ou teses que focalizem o monitoramento da qualidade sob a perspectiva teórica da natureza do trabalho educativo e dos fins dessa atividade, esta tese não é, de modo algum, o primeiro texto a perseguir a especificidade do processo educativo enquanto trabalho humano. Desde os anos 1980, diferentes autores têm se ocupado do tema: Dermeval Saviani (1984; 1991), Miguel Arroyo (1985); Vitor Henrique Paro (1986a; 2011; 2012a; 2012b; 2013); Maurice Tardif e Claude Lessard (2005); Flávio Boleiz Junior (2012), entre outros. No entanto, é nos textos de Vitor Henrique Paro, citados, que se encontra o aprofundamento teórico sobre a questão. Todos esses autores foram utilizados na medida em que auxiliam na compreensão do fenômeno, embora os textos de Paro tenham sido a base principal da discussão sobre a natureza do trabalho educativo, especialmente em oposição à produção de mercadorias.

O foco da pesquisa concentra-se no confronto entre a *natureza e especificidade da educação como ação pedagógica e como processo de trabalho, levando-se em conta os fins dessa atividade*, e o monitoramento da qualidade da educação. Como se anuncia nos primeiros parágrafos da introdução, o problema de pesquisa aqui abordado tem por premissa que a *natureza humana é histórica*; ou seja, que o gênero humano é inacabado do ponto de vista biológico e que o homem produz sua própria humanidade principalmente pelo trabalho, por meio do qual transforma a Natureza ao seu redor, ao mesmo tempo que transforma sua própria natureza. O homem torna-se *humano* a partir da apropriação dos elementos culturais. Dessa forma, pode-se pensar a educação como processo historicamente desenvolvido com vistas à apropriação cultural e, portanto, à formação do homem em sua condição de *sujeito*. A educação se identifica com a formação de personalidades humanas, em seu sentido *histórico*.

A partir dessa compreensão inicial, mesmo destacando que a escola não é a única agência educativa e que o *educativo escolar* é apenas uma das instâncias em que o *educativo* se realiza, é possível postular o trabalho educativo como prática política que ocorre por meio de uma relação entre indivíduos com o fim de formar *sujeitos*. É necessário ainda compreender a

educação como apropriação de cultura para a formação de humanos-históricos. Nesse sentido, as concepções de educação e de trabalho educativo são evocadas como horizonte do que se realiza na escola. Além disso, diante das limitações que essa instituição vai encontrar para propiciar a apropriação de cultura com vistas à formação do humano em todas as suas dimensões, fica clara a necessidade de ela associar-se a outras instâncias implicadas nessa formação do *humano*.

As afirmações anteriores são especialmente válidas para a etapa da educação básica a que se refere esta tese: o ensino fundamental. A função desse período da escolarização diz respeito principalmente à apropriação de elementos culturais na formação da personalidade *humana*. Como destaca inclusive a Resolução CNE/CEB/MEC nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, em seu artigo 5º, a educação deve proporcionar o “*desenvolvimento do potencial humano*” (grifo meu). Como consequência dessa concepção e da peculiaridade dos fins dessa etapa da educação básica, o trabalho educativo que aí se realiza possui a especificidade já anunciada.

Assim, o problema teórico da pesquisa apresentada nesta tese é o da relação entre as medidas que se adotam (os meios) e a natureza do trabalho educativo, considerando especialmente os fins desse trabalho. Foi possível colocar nos seguintes termos a pergunta de pesquisa: *Em que medida o monitoramento da qualidade da educação, como pensado e praticado, favorece o alcance dos fins da educação, na perspectiva desta como ação pedagógica e como processo de trabalho?*

O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida o monitoramento da qualidade da educação básica favorece o alcance dos fins da educação, compreendida a educação como ação pedagógica e como processo de trabalho. Como objetivos específicos, necessários à consecução do objetivo geral, elegeu-se:

- 1) Identificar a singularidade da educação como ação pedagógica e como processo de trabalho, tendo em vista seus fins;
- 2) Analisar os pressupostos do monitoramento como estratégia de controle do trabalho educativo;
- 3) Verificar em que medida o monitoramento, por meio de seus mecanismos, constitui-se como meio adequado aos fins da educação;
- 4) Verificar a relação entre a ideia de monitoramento e de produtividade da escola na política educacional;

- 5) Examinar a difusão e a validade da cultura do controle do trabalho alheio como alternativa para tornar eficiente a escola, na visão dos professores;
- 6) Analisar em que medida as táticas constituídas no âmbito escolar em face do monitoramento configuram-se como resistência ao controle;
- 7) Verificar em que medida as consequências do monitoramento da qualidade no cotidiano do trabalho educativo indicam os limites dessa política enquanto controle sobre o trabalho educativo;
- 8) Interpretar em que medida as expressões desses possíveis limites do controle revelam comprometimento da relação pedagógica e do alcance dos fins da atividade educativa, por meio das falas dos professores.

Desde os momentos iniciais da pesquisa, optou-se pela expressão “trabalho educativo”, em detrimento de outras, como “trabalho docente”, “trabalho pedagógico”, etc. O objetivo dessa escolha não é fazer comparações nem oposição entre as expressões, muito menos obstar a busca de contribuições em textos que abordem a questão com outras nomenclaturas. A pretensão é destacar o fato de a atividade educativa ser um trabalho (atividade orientada a um fim), intencionalmente planejado para propiciar condições de apropriação de cultura.

O problema, tal como explicitado, exige, também, enfrentar uma possível inclusão da pesquisa aqui apresentada no rol dos debates sobre a proletarianização do trabalho docente. Ao propor a ideia de uma *natureza específica* do trabalho educativo, não se questiona se esse trabalho foi submetido às mesmas regras que os demais tipos de trabalho sob o capitalismo, porque como todos os outros ele sofre as mudanças históricas. Pretende-se, mais que isso, possibilitar uma análise sobre como a aplicação na educação das medidas gerenciais utilizadas na busca pelo lucro na produção de *mercadorias (objetos)* afeta a realização do produto da atividade educativa, que se caracteriza como produção de *sujeitos*.

Quanto aos pressupostos metodológicos, a pesquisa está apoiada numa postura científica do pesquisador diante da realidade, que decorre da própria *concepção de realidade*. Um dos pontos de partida metodológicos é que o trabalho educativo não é determinado apenas pelo arcabouço normativo das políticas educacionais. Na escola, ocorrem formas de apropriação das políticas. A realidade escolar se produz como decorrência do aparato normativo-legal, mas também leva em conta sua dinâmica interna e as demandas que lhe são apresentadas pelos seus agentes, pela sociedade. O termo “apropriação” é utilizado com base em Ezpeleta e Rockwell (1989), e designa aqui o modo particular de relacionamento dos sujeitos com seu mundo cotidiano e social. Assim, em vez de procurar compreender as funções

da escola no âmbito do Estado ou da sociedade civil, a pesquisa busca marcas da presença do Estado e da sociedade civil na escola, procurando captar o movimento que se dá no âmbito dessa instituição no que se refere ao trabalho educativo em face do monitoramento da qualidade.

Segundo Karel Kosik (1976), quando se decide investigar um fenômeno, já se pressupõe aí a existência de algo a ser conhecido. No caso da pesquisa apresentada nesta tese, o pressuposto existe desde quando o Estado cria um sistema de avaliação e responsabilização dos agentes educacionais, divulga dados em busca da pressão da sociedade sobre a escola para a obtenção de melhores escores de desempenho em testes e, junto a isso, estabelece metas a serem atingidas em âmbito nacional. Paralelamente, o fenômeno torna-se mais expressivo em medidas como o Acordo de Resultados, aplicado no Estado de Minas Gerais, em que as metas do Ideb associadas a metas do sistema de avaliação estadual da educação tornam-se referentes para o pagamento de prêmios de produtividade. É importante ressaltar que, com as metas, o Estado procura também obter pressão da escola sobre si mesma. Nesse movimento da realidade pressupõe-se que de alguma forma o trabalho educativo aproprie-se desses determinantes e que essa apropriação se expresse nas ações e nos discursos dos sujeitos. É ainda na expressão desse movimento que se supõe ser possível analisar em que medida as estratégias favorecem o alcance dos fins do trabalho educativo, tendo em vista a especificidade dessa atividade.

O método a ser utilizado decorre especialmente da concepção que se tem da realidade. Na tese, essa realidade é concebida conforme Karel Kosik (1976), sob a categoria da totalidade concreta. Nesse sentido, a totalidade não é a totalidade dos fatos, mas um fato ou conjunto de fatos, dialeticamente estruturados, de forma que possam ser racionalmente compreendidos. Essas possibilidades de conhecer racionalmente a realidade levam em conta “que o estudo das partes e dos processos isolados não é suficiente” (p. 38). Decorre da constatação de que a essencialidade do problema consiste na organização de relações resultantes de uma interação dinâmica. Isso faz com que o comportamento de uma parte não seja o mesmo se analisada isoladamente ou no âmbito de um todo.

A totalidade inclui, certamente, a aparência e a essência do fenômeno, mas aparência não é o mesmo que essência. Aliás, o que justifica a existência da ciência e da Filosofia é a não coincidência entre aparência e essência. A possibilidade de chegar a conhecer a essência do fenômeno passa pela consideração de sua aparência fenomênica. Se se quiser perscrutar a “coisa em si” ou a essência da coisa, deve-se partir do pressuposto que existe “algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa” (KOSIK, 1976, p. 13).

Isso, contudo, não significa a dicotomização entre essência e aparência, pois a aparência faz parte da totalidade do fenômeno e, como via de acesso à essência, não pode ser desconsiderada.

Essa postura é necessária na pesquisa em que se propõe tentar captar a realidade do trabalho educativo em face da política educacional que aqui se denomina monitoramento da qualidade da educação. Isso porque, como política, o monitoramento diz respeito à realidade humano-social, imersa nesse mundo fenomênico que não impele o homem a conhecer a essência dos fatos, mas que, ao contrário, leva-o a elaborar “todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 1979, p. 10).

O conhecimento da estrutura da coisa ou da coisa em si não é possível imediatamente, ou pela sua contemplação, mas exige atividades específicas. “Essas atividades são os vários aspectos ou modos de *apropriação* do mundo pelos homens.” (KOSIK, 1976, p. 23, grifo no original) Enquanto o positivismo declarou o mundo humano cotidiano uma ficção do ponto de vista do conhecimento, reduzindo a realidade a expressões quantitativas, Kosik (1976) postula que a realidade pode ser apreendida de diversos modos: artístico, teórico, etc. E em vez de separar o sujeito de seu objeto, o autor compreende que o sentido de realidade e verdade sobre a “coisa em si”, como algo externo ao homem, só pode ser construído pelo próprio contato entre o sujeito e seu objeto.

Para Kosik (1976), o movimento da coisa produz fases, formas e aspectos que não podem ser compreendidos pela sua redução à substância. Ao considerar o mundo fenomênico e caótico das representações sobre os fatos, o método conduz à organização e cognoscibilidade desse fato. Para o autor, por meio do pensamento parte-se de uma representação caótica do todo em direção a conceitos e abstrações, determinações conceituais, que tornam possível retornar ao ponto inicial e situar o fenômeno não mais como o visto incompreendido, mas como um todo articulado e compreendido. O percurso entre a representação caótica da realidade e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” é a própria compreensão da realidade (p. 29-30).

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. (p. 30, grifo no original)

Ao definir esse *percurso* do abstrato ao concreto, como concreto pensado, o autor afirma que o pensamento não faz apenas tornar o todo caótico um todo transparente, conceitual,

mas que nesse processo o próprio todo vai sendo delimitado, delineado. Kosik (1976) insiste na atitude de quem interroga a realidade a fim de conhecer seu conteúdo objetivo: “Esta atitude que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico.” (KOSIK, 1976, p. 45) Ainda quanto às atividades por meio das quais se vai decifrar o fenômeno, ou o método, é necessário destacar a diferença entre a investigação e a exposição. Segundo a distinção feita por Marx (2008) entre o método da investigação e o método da exposição, a investigação compreende três graus. O primeiro desses graus é a minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis. O segundo é a análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material. O terceiro, por sua vez, é a investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

A exposição começará com a apresentação de algo que não era conhecido no início da investigação. Marx (1996), por exemplo, inicia *O capital* com a análise da mercadoria. Isso, porém, não é o início de sua investigação. Quando começou sua exposição, ele já havia realizado a investigação e constatado que a mercadoria era uma célula da sociedade capitalista e que, portanto, a compreensão dessa célula era o importante ponto de partida para a compreensão da sociedade capitalista.

O monitoramento, na medida em que se apresenta ao público como proposta para elevar a qualidade da educação, determina sua aparência como medida que tem por finalidade o aumento da produtividade do trabalho realizado na escola. Parece, assim, encadear as práticas no âmbito escolar, de modo que a qualidade se torne automática e constantemente aperfeiçoada. Mas essa aparência faz parte do mundo fenomênico, e este é o mundo da pseudoconcreticidade, diz Kosik (1976). O mundo da pseudoconcreticidade não pode ser ignorado pelo pesquisador, se este quiser chegar a conhecer *o concreto*, a *coisa em si* ou a essência do fenômeno. É na pseudoconcreticidade que se encontram os nuances que permitirão chegar à essência. Assim, as representações sobre o que se deseja investigar indicarão em primeiro lugar os caminhos para o conhecimento do fenômeno. Para efetivar o objetivo mais amplo desta pesquisa é necessário captar as formas de apropriação do monitoramento no cotidiano do trabalho educativo. As representações sobre o monitoramento precisam ser analisadas, assim como a forma como ele é apresentado no texto normativo.

Ao se propor a investigação do monitoramento no cotidiano do trabalho educativo, é necessário considerar a *cotidianidade* construída no espaço educativo escolar. Segundo Kosik (1976), a vida humana ocorre imersa na cotidianidade, entendida como mundo de significados,

mundo irrefletido, que não se separa da realidade mesma, mas que é parte dessa realidade. “Neste mundo dos significados, com fundamento na *práxis* material objetiva, formam-se não só os significados das coisas como sentido das coisas, mas também os sentidos humanos, que proporcionam ao homem o acesso ao significado objetivo das coisas.” (p. 65-66) O autor esclarece que a cotidianidade não é a vida privada em oposição à vida pública, tampouco a vida profana em oposição ao mais nobre mundo oficial. A cotidianidade se caracteriza, ao mesmo tempo, como reflexão prática e mundo irrefletido, em que não se questionam os objetos, as ações, em sua autenticidade. Na cotidianidade, as coisas simplesmente *são*. Essas coisas são analisadas a partir da familiaridade. Cada homem ou grupo de homens constrói para si sua cotidianidade; em qualquer situação, procura compreendê-la segundo suas possibilidades.

A compreensão da noção de cotidianidade é fundamental no estudo da realidade escolar. Os sujeitos podem não analisar o monitoramento da qualidade da educação como portador de determinadas concepções. Mas esses sujeitos constroem para si um sistema de representações, uma cotidianidade que lhes fornece explicações e significados para sua prática e para a própria forma como o monitoramento determina sua ação ou incorpora-se ao seu trabalho. Após essas citações de Kosik (1979), é necessário destacar que não se postula neste texto uma divisão entre os que sabem e os que não sabem, os que conhecem porque utilizam métodos, e os que não conhecem. Não se parte de uma concepção que divide os homens entre os que possuem apenas representações do fenômeno e aqueles que podem chegar a conhecê-lo de fato. Considera-se, isso sim, que o conhecimento do fenômeno por meio da pesquisa se faz no encontro entre análise teórica, saberes e percepções tanto de quem pesquisa quanto de quem vivencia cotidianamente a realidade pesquisada.

Como parte das concepções metodológicas para o empreendimento da pesquisa, é necessário considerar o papel de sujeito daqueles que constroem o cotidiano escolar. A realidade social é criada pelo homem, em sua relação com os objetos, com a Natureza. Por meio dessa atividade, ele objetiva circunstâncias que determinarão, por consequência, a sua própria atividade. Isto é, “a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto” (KOSIK, 1976, p. 20). E essa condição de sujeito não pode jamais ser ignorada na proposta de compreender em que medida o monitoramento favorece o alcance dos fins da educação, na concepção desta como ação pedagógica e como processo de trabalho.

Dessa forma, propõe-se pesquisar *junto* aos sujeitos que realizam o trabalho educativo, compreendendo-os não como simples objeto da pesquisa, mas muito mais como *coautores na construção desse conhecimento*. Isso implica estabelecer um diálogo, em vez de

meramente fazer perguntas durante as entrevistas; implica estabelecer uma conversa, de modo a levar em conta a própria reflexão elaborada pelo sujeito entrevistado no momento da entrevista. Isso ainda permite ao entrevistador fazer novas perguntas, a fim de esclarecer pontos que possam surgir nas próprias respostas do entrevistado às perguntas planejadas inicialmente. Afinal, se se questiona sobre a singularidade do trabalho educativo, isso requer colocar aqueles que realizam esse trabalho “no lugar de destaque que lhes cabe”, como reivindica Arroyo (2000 [2005]), ao se propor a falar do *ofício de mestre*. Afinal, “a realidade social *não* é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como *objeto* e na *práxis* histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito.” (KOSIK, 1976, p. 44, grifo no original)

Se se quiser produzir conhecimento, é necessário reconhecer, ainda, que o fato histórico não é apenas um pressuposto da investigação, mas também um resultado dessa investigação.

Cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado *objetivo* dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade. *Por esta razão* é possível que um fato deponha mais que um outro, ou que o mesmo fato deponha mais ou menos, dependendo do método e da atitude subjetiva do cientista, isto é, da capacidade do cientista para interrogar os fatos e descobrir o seu conteúdo e significado objetivo. (KOSIK, 1976, p. 45, grifo no original)

A história real é a história da consciência humana, história de como os homens tomaram consciência da contemporaneidade e das ações que ocorreram, ou é história de como as ações efetivamente ocorreram e de como *deveriam ter-se* refletido na consciência humana? (KOSIK, 1976, p. 46, grifo no original)

Há aí o perigo de descrever o fato histórico como ele deveria ser (ou como julgamos que deveria ser) e ignorar o significado que ele teve quando ocorreu para os que o fizeram e o presenciaram, isto é, o perigo de tornar lógica a história ou de descrevê-la acriticamente.

Para Kosik (1976), a realidade humano-social é cognoscível por ser “*tão* realidade quanto as nebulosas, os átomos, as estrelas, embora não seja a *mesma* realidade” (p. 43, grifo no original). No entanto, a concepção positivista não dá conta do movimento dessa realidade. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa da qual se origina a tese reclamou que ela se processasse por métodos qualitativos. Considera-se, com Robert Stake (2007, p. 42), que

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos e datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la

explicación e el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

Se a diferença fundamental entre investigação quantitativa e investigação qualitativa advém do conhecimento pretendido, e a pesquisa qualitativa está em busca de complexas relações entre os aspectos que perpassam uma realidade, a pesquisa de que resulta esta tese é uma pesquisa qualitativa. Dessa forma, os sujeitos participantes da pesquisa não têm uma representatividade numérica, amostral, mas participam do processo segundo as possibilidades que oferecem de ajudar a conhecer o fenômeno.

Dos princípios metodológicos citados, extraem-se algumas considerações necessárias à realização da pesquisa. Primeiro, é necessário considerar que o monitoramento da qualidade da educação torna-se uma totalidade; isso implica ter presente que mesmo práticas que não devem sua criação a essa totalidade podem passar a constituí-la ou ser perpassadas ou determinadas por ela, como a organização de turmas, a avaliação interna, o planejamento da ação educativa. Segundo, a razão dialética não existe fora da realidade e tampouco concebe a realidade fora de si mesma. Isso implica questionar, no monitoramento da qualidade, a importação de uma lógica externa para a realidade educacional. O que é considerado racional na política educacional? Uma razão que existe fora da realidade? Uma razão transposta de outra realidade? Outra consequência dos princípios metodológicos é compreender que as representações que os profissionais da educação possuem do monitoramento devem ser consideradas não apenas como aparência do fenômeno, mas, fundamentalmente, buscando suas razões de ser, suas determinações, porque elas constituem parte do fenômeno. Essas representações tornam-se parte da história da política educacional.

Ao apresentar dados recolhidos sob perspectivas etnográficas ou similares é importante descrever os métodos e formas de recolha desses dados, bem como os pressupostos de sua interpretação. Assim, após apresentar as concepções metodológicas e explicitar minimamente o referencial teórico em que se baseia a pesquisa em questão, elencam-se os procedimentos efetivamente realizados no processo de pesquisa.

Ao lado das pesquisas bibliográfica e documental, foi realizada, sob perspectivas etnográficas, sem, contudo, constituir um estudo etnográfico em sentido literal e estrito, uma pesquisa de campo numa escola pública estadual de ensino fundamental, situada num bairro de classe média de Belo Horizonte. A escola é chamada nesta tese pelo nome fictício de Escola Estadual Graciliano Ramos (EEGR). A instituição foi criada pelo estado de Minas Gerais em 1967, a partir da junção de núcleos de atendimento às crianças do bairro, que havia ocorrido

em meados dos anos 1960. A escola não foi uma dádiva do governo aos pobres, mas resultado de lutas da própria comunidade. Recebeu, ao longo de sua existência as seguintes denominações: Escolas Combinadas; Grupo Escolar e, finalmente, Escola Estadual Graciliano Ramos (EEGR). Seguindo determinações de portarias de 1992 e 1996, a escola passou a ofertar as séries finais do ensino fundamental. Desde 1998, oferta os dois ciclos do ensino fundamental. Desde 2003, oferta o ensino fundamental de nove anos, pois Minas Gerais aumentou nesse ano a duração do ensino fundamental, o que veio a ser realidade para restante do País posteriormente, em 2006. Antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), já ofertou curso de iniciação escolar (conforme denominação da época correspondente à educação infantil), e suplência, na antiga denominação, de 1ª a 4ª série (atual educação de jovens e adultos).

Atualmente, a escola realiza em média 420 matrículas anuais no ensino fundamental. A equipe de trabalho da escola é composta por 43 profissionais, como se descreve no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Equipe de profissionais da escola

Função	Quantidade
Diretor	1
Vice-diretor	1
Especialista de educação	2
Professor regente dos anos finais do ensino fundamental	17
Professor dos anos iniciais do ensino fundamental	4
Professor de uso de biblioteca	2
Professor excedente	2
Secretária	1
Auxiliar técnico de educação básica	3
Auxiliar técnico de educação básica - financeiro	1
Auxiliar de serviços gerais	6
Profissionais em ajustamento funcional	3
Total	43

A escola possui oito salas de aula, uma cantina, quatro banheiros internos para uso dos alunos, quatro banheiros para uso dos funcionários, uma biblioteca, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de especialista e uma quadra de esportes. Possui arquitetura no padrão das escolas estaduais de Minas Gerais construídas sob o modelo criado pela Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares do Estado (Carpe). A Carpe existiu entre 1968 e 1987 e foi criada com o objetivo de construir escolas que garantissem “índices mínimos de segurança, higiene e eficiência do edifício escolar”, como explica o artigo

3º da Lei de Criação da Carpe (Lei nº 4817, de 11 junho de 1968)⁵. Conforme o projeto político-pedagógico da escola, o prédio foi construído em 1975, mas há uma placa na parede da escola que informa a construção em 1970. A última reforma ocorreu entre 2006 e 2009.

De acordo com informações do projeto político-pedagógico da escola, a arquitetura da instituição foi projetada para alunos das séries iniciais apenas. Apesar disso, oferta as séries finais do ensino fundamental. Nas observações, verifica-se que isso gera limitações para os alunos das séries finais na prática de atividades externas à sala de aula e até mesmo dentro delas. A escola encontra-se conservada quanto à arquitetura, pintura, funcionamento. Ainda de acordo com o projeto político-pedagógico, não ocorrem com frequência atos de vandalismo na escola.

O prédio se localiza num bairro residencial de classe média, que se expandiu e se urbanizou principalmente no início dos anos 1990, com a canalização em concreto de um córrego que margeia o bairro do lado Oeste e construção de uma avenida nas duas margens do córrego. Quanto aos alunos atendidos, a maioria do alunado provém de comunidades circunvizinhas, áreas periféricas da cidade de Belo Horizonte. De acordo com os profissionais que trabalham na escola, a maioria desses alunos vem de seis comunidades vizinhas.

A escola atende alunos nos turnos matutino e vespertino. O turno matutino é exclusivamente dedicado às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Das oito turmas em funcionamento nesse turno, há uma turma de 6º ano, uma de 7º ano, três de 8º ano e três de 9º ano. No turno vespertino, a escola recebe principalmente alunos dos anos iniciais (1º ao 5º), com uma turma de cada ano, com exceção do 3º ano, que não teve turma em 2015. No entanto, recebe, também, duas turmas dos anos finais do ensino fundamental – uma turma de 6º ano e duas de 7º ano. A escola conta com uma média de 30 alunos por turma. Nas escolas com esse porte não existe um vice-diretor com dedicação exclusiva ao cargo.

Embora na observação tenha-se focalizado a atuação de todos os profissionais que trabalham na escola, apenas alguns deles concederam entrevistas. Dado que na pesquisa qualitativa não se selecionam sujeitos para composição de amostra representativa do número total deles, mas segundo a possibilidade de informar a respeito do fenômeno estudado, foram entrevistados seguindo roteiros semiestruturados quinze profissionais, sendo doze professores, duas especialistas de educação básica e a diretora da escola. Em Minas Gerais, chamam-se os

⁵ Segundo Maria Marta dos Santos Camisassa et al. (2013), em 1958 havia sido constituída a Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares (Carpe). Após a conclusão da empreitada das *Escolas de Lata*, essa campanha foi transformada, no governo estadual de Israel Pinheiro, em Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares do Estado (Carpe), pela Lei nº 4817, de 11 junho de 1968. A comissão inspirou-se em movimentos arquitetônicos internacionais, criando um padrão de prédios escolares que, mesmo depois da extinção da Carpe, continuou a ser utilizado no estado de MG.

especialistas de educação básica que atuam como coordenadores pedagógicos de supervisores pedagógicos⁶.

É importante ressaltar que a escola possui alta rotatividade de professores e, por isso, o número de profissionais com mais tempo na escola é pequeno. As entrevistas contaram com profissionais que já têm mais de quinze anos na escola, assim como com pessoas que chegaram à instituição há menos de dois anos, incluindo uma professora substituta, na escola há um mês, quando concedeu a entrevista. Entre esses que estão na escola há pouco tempo, alguns tiveram experiências em outras escolas, o que os permitiu falar de um ponto de vista comparativo, também benéfico para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período de junho a outubro de 2015. Os entrevistados, descritos com nomes fictícios, são os seguintes:

1) Raquel, professora de Inglês, 3 anos de experiência. A professora concluiu o curso de Letras (Inglês) no fim do primeiro semestre de 2015.

2) João, professor de História, graduado em História e mestre em Educação (História da Educação), está há 1,5 ano na escola; possui, ao todo, 3,5 anos de experiência como professor de educação básica.

3) Verônica, professora de Português, graduada em Letras. Tem 15 anos de experiência no magistério, 7 dos quais na escola pesquisada.

4) Sílvia, pedagoga, coordenadora pedagógica, tem 9 anos de experiência e está há 6 meses na escola.

5) Maria, professora das séries iniciais, possui o curso de magistério de nível médio e é graduada em Letras – Português. Trabalha há 22 anos como professora. Teve experiência no Ensino Médio, como professora de Português e como professora de Educação Física, e desde 1998 retomou a atividade de professora das séries iniciais.

6) Luciana, professora de Matemática. Licenciada em Matemática, possui 15 anos de docência, dos quais 13,5 anos são na escola pesquisada.

7) Marta, professora de Matemática. Licenciada em Matemática. Possui 5 anos de experiência, tendo trabalhado em programas de formação de jovens e adultos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no início de sua carreira. Na escola regular, são 3 anos e na escola pesquisada ela está há um ano, sendo que no primeiro semestre de 2015 a professora não trabalhou, mas voltou à escola no segundo semestre de 2015 como professora efetiva.

⁶ No estado de Minas Gerais, as denominações se diferem das do estado de São Paulo, por exemplo, onde a denominação de “supervisor pedagógico” equivale à de “inspetor educacional” em Minas Gerais.

8) Dagmar, professora de Português. 22 anos de profissão, dos quais 3,5 são na escola pesquisada. Graduada em Letras.

9) Cleonice, diretora da escola, é graduada em Letras Português-Inglês, especialista em Neurociência, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Está no magistério desde 1994, tendo feito uma pausa entre 1998 e 2002, tendo voltado às salas de aula em 2003. Desde 2007 está na escola, tendo assumido a direção há 3 anos. Em 2016, Cleonice iniciou o segundo mandato como diretora da escola.

10) Jussara, pedagoga, coordenadora pedagógica. Possui especialização em Pedagogia Empresarial, em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. Trabalha em educação há 25 anos, tendo iniciado como professora em uma escola particular. Há 10 anos começou a trabalhar, paralelamente, na escola pública como coordenadora pedagógica. Há 5, está somente na escola pública, trabalhando como coordenadora pedagógica e como professora do curso Normal – Magistério da Educação Infantil, de nível médio.

11) Gilberto, professor de Ciências. Licenciado em Biologia; professor há 39 anos, dos quais 4 foram na escola pesquisada.

12) Mauro, professor de História. Licenciado em História, trabalha como professor de educação básica desde 2007, quando esteve na sala de aula por três meses. Trabalhou na iniciativa privada, em atividades não relacionadas à educação. Entre 2007 e 2013, atuou como professor em cursinhos pré-vestibulares. A partir de 2013, esteve em várias escolas, como professor designado. Essas experiências de passagem por várias escolas permitem ao professor Mauro fazer críticas a práticas que observou nesses lugares, histórias que se repetem, etc.

13) Cristiano, professor de Geografia e vice-diretor. Bacharel e licenciado em Geografia; pós-graduado em Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos. Possui cursos de gestão, educação ambiental, com carga horária pequena. Possui 8 anos de experiência, sendo toda sua experiência na escola pesquisada. Ele afirma que teve antes apenas uma experiência de três meses em outra escola enquanto ainda realizava seu curso de graduação. Está na função de vice-diretor desde 2012, junto com a diretora Cleonice.

14) Sandra, professora das séries iniciais. Pedagoga. Assumiu a primeira turma das séries iniciais em 2010, quando ainda estava na faculdade. Nessa época, trabalhou numa escola “integrada” realizando trabalhos auxiliares às professoras regentes das turmas. Desde 2013, já graduada, passou a assumir turmas como professora regente.

15) Pedro, licenciado em Educação Física. Tem 11 anos de experiência no magistério, sendo 2 em escola particular e 9 na escola pública.

Incluem-se também nos dados observações anotadas durante a participação em reuniões ocorridas na escola. As entrevistas realizadas foram conversas com os profissionais, de modo a deixá-los à vontade para responder e expressar suas opiniões, mas também questionando alguns pontos, sobretudo as novidades que aparecem nas falas e que necessitam ser esclarecidas, se se quiser uma análise adequada dos dados. As conversas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

A escolha da escola foi feita por dois critérios. O primeiro é não se tratar de uma das Escolas-Referência⁷ do governo de Minas Gerais. Ancorada num referencial teórico crítico, a pesquisa que pretende conhecer condições ligadas ao trabalho educativo na escola comum não poderia dar-se numa “ilha de bonança”. Isso não significa desqualificar as pesquisas que ocorram nas Escolas-Referência, mas, para os objetivos aqui estabelecidos, importa registrar que essas escolas não representam as condições médias sob as quais ocorre o trabalho educativo na rede estadual de Minas Gerais. Não equivale também a negar a importância das Escolas-Referência, pois a análise de tal projeto foge ao escopo da pesquisa. No entanto, não foi possível evitar anotar as críticas de alguns professores quanto à forma como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) atende cada escola.

O segundo critério para escolha da escola é o fato de ela ofertar apenas o ensino fundamental, o que permite focalizar a discussão sobre o trabalho educativo na escola de ensino fundamental, sob o conceito de educação que se adota, segundo o qual o horizonte da educação é a humanização plena dos homens. Pelo fato de o ensino fundamental ocorrer numa fase peculiar da vida humana em crescimento e desenvolvimento, torna-se especialmente necessário conhecer a peculiaridade do trabalho aí desenvolvido para educar. Consequentemente, e levando em conta os fins do trabalho educativo estabelecidos em função de sua especificidade, torna-se necessário analisar as formas como o monitoramento da qualidade impacta essa atividade, ao constituir-se como estratégia de controle do trabalho alheio.

Com atenção ao objetivo mais amplo estabelecido e reforçado no processo de pesquisa, a análise no âmbito escolar prioriza as formas como se dão as apropriações do monitoramento, isto é, como se configura o cotidiano do trabalho educativo a partir do monitoramento. A pesquisa também se apoia em revisão bibliográfica, especialmente em face

⁷ O projeto Escolas-Referência foi criado em 2005 pela SEE/MG. Participaram dele inicialmente as escolas públicas estaduais com maior tradição no Estado de Minas Gerais. Hoje, contempla 223 escolas que desenvolvem projetos ligados a práticas pedagógicas bem-sucedidas, e cada uma adota outra escola para estender os benefícios dos projetos desenvolvidos. A SEE/MG financia os *melhores* projetos dessas escolas e os professores dessas instituições passam por cursos e treinamentos promovidos pela Secretaria e por instituições parceiras com incentivo da SEE/MG.

da escassez de bibliografia sobre a natureza do trabalho educativo. A pesquisa bibliográfica compreende a síntese das considerações contidas em relatórios de pesquisa, artigos, teses, dissertações, livros e capítulos de livro sobre o tema. Essas fontes são utilizadas na medida em que ajudam a compreender o fenômeno sob o prisma adotado na pesquisa.

A intenção era realizar a análise com foco no monitoramento da qualidade da educação configurado nas políticas federais. No entanto, pareceu muito mais impactante a política estadual mineira, que adota medidas mais incisivas de *responsabilização*. Também nas falas dos profissionais sobressai mais a política mineira de monitoramento da qualidade da educação. Por isso, a pesquisa se concentrou na política educacional mineira de monitoramento da qualidade, focalizando o documento normativo, com a posterior pesquisa de campo numa escola da rede estadual. Para expor a pesquisa e discutir seus resultados, a tese está organizada em oito seções, sendo esta introdução a primeira delas e as considerações finais a oitava.

A seção 2 constitui um quadro analítico, sem, contudo, pretender construir um esqueleto teórico capaz de dar conta de toda a realidade. Constitui uma tentativa de explicitar as principais questões que perpassam o trabalho educativo em sua peculiaridade como ação pedagógica e como processo de trabalho. Reúnem-se, no texto, discussões sobre a natureza do trabalho educativo, tanto negando quanto afirmando a peculiaridade dessa atividade, constituída pelos seus aspectos relacional e interativo, bem como por sua finalidade, a constituição de sujeitos. A partir desse referencial, explicitam-se questões que perpassam o trabalho educativo sob o monitoramento da qualidade. As primeiras questões são levantadas a partir da discussão da aplicação da gerência ao trabalho educativo. Nessa discussão, a gerência é analisada conforme sugere Harry Braverman (1987): como controle do trabalho alheio.

Na seção 3 delineiam-se basicamente os contornos da política de monitoramento em âmbito nacional. Discute-se o gerencialismo como ideologia que fundamenta a confusão entre o público e privado, e que facilita a aplicação das estratégias da administração da produção de mercadorias em atividades como a educação. Discute-se o chamado PAC da Educação, conjunto de medidas que consolida o Ideb como índice da qualidade da educação nacional e que o atrela a outras estratégias, como repasses de verbas às unidades escolares. Ainda nessa seção, explicita-se o problema do que se pode chamar de *reestruturação do trabalho educativo*.

Na seção 4, discute-se o monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais. Apresentam-se o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e os programas que o compõem; analisam-se vínculos entre a avaliação externa e a avaliação interna, demonstrando como os três programas se articulam para orientar o trabalho educativo para a

testagem. Discute-se a intensificação do trabalho educativo, com a redução dos seus fins, e a perspectiva da burocratização da prática educativa. O trabalho educativo, por sua especificidade de visar à formação de humanos, requer que essa atividade seja necessariamente criativa. Demonstra-se na política educacional mineira a contradição entre a necessidade de liberdade e criação e a burocratização do trabalho educativo. Burocratizar uma atividade significa aplicar mecanicamente a ela uma forma e uma lógica extraída de um processo anterior e distinto. Por isso, a burocratização do processo produtivo só pode ser adequada à produção em série, em que se visa a produtos os mais idênticos possíveis. Na educação, ao contrário, visa-se à produção de sujeitos, por meio da criação de condições para que o educando se aproprie da cultura e a incorpore à sua personalidade individualmente.

Na seção 5, a discussão é sobre o trabalho educativo em face das metas e da produtividade. Identifica-se na política educacional mineira sobretudo o desvio de um conceito de produtividade aplicável à escola. Verificam-se, também, os equívocos do chamado Acordo de Resultados, que reduz as metas do trabalho educativo escolar a escores de desempenho, associando-as ao chamado prêmio de produtividade, equivalente ao décimo quarto salário, proporcional à porcentagem das metas atingidas. Discutem-se nessa seção o posicionamento dos professores em relação aos incentivos financeiros aplicados à produtividade do trabalho educativo e os limites desses incentivos. Com base nas falas dos professores entrevistados, foi possível colocar em pauta a relação entre motivos intrínsecos e motivos extrínsecos para a realização do trabalho educativo, destacando a importância da dimensão financeira como condição necessária mas não determinante (como resultado de reforços positivos) da realização adequada dessa atividade. Para além dessa condição, estão os motivos intrínsecos, que têm a ver com o interesse do educador pela própria formação da personalidade humana, ou, como preferem os próprios professores, com um compromisso político.

Ainda na seção 5, discutem-se a noção errônea da possibilidade de objetivação do produto do trabalho educativo em testes e as consequências dessa concepção. Ligada a essa questão, está a da irrealidade dos números, tanto pela complexidade de se transformar em números uma realidade como a escolar, quanto pelas próprias burlas ao sistema de avaliação. Aqui, as burlas são questionadas segundo a possibilidade de a própria política as induzir, e não como mero desvio, como mera prática errônea ou ilegal. Dessa forma, as placas com as notas do Ideb na fachada das escolas entram em pauta. Primeiro, porque expressam o projeto de expor a escola. Segundo, pela simplificação da síntese da avaliação da realidade escolar a um número.

Terceiro, porque é instrumento utilizado na política para colocar em prática a competição entre escolas. Por fim, pela possibilidade de as notas serem irreais.

Na seção 6, a discussão se volta para o âmbito curricular. Discutem-se o treinamento para testes e a redução curricular como resultados de determinações sobre o conteúdo e a forma do trabalho educativo, que o descaracterizam como tal. Numa leitura de documentos escolares, como o projeto político-pedagógico e o plano de intervenção pedagógica, em comparação com práticas que ocorrem na escola, verifica-se não só como os programas de avaliação do Estado de Minas Gerais determinam o trabalho educativo, mas, também, como, ao mesmo tempo, essa atividade preserva espaços de autonomia ligados às concepções de educação que os profissionais que trabalham na escola possuem.

Na seção 7, chama-se a atenção para a *negligência do humano* na política educacional mineira. Uma novidade trazida pela tese é a discussão dos prejuízos que o monitoramento provoca no processo educativo ao ignorar, por exemplo, que qualquer avaliação que se aplique à escola é avaliação de sujeitos e não testagem de objetos, que não podem reagir senão apenas materialmente. Verifica-se, então, que as medidas adotadas na política de monitoramento opõem-se à educação como prática que deve ser necessariamente democrática. Destaca-se, ainda, o papel acessório que a comunidade escolar ocupa no âmbito da política educacional, no que diz respeito à sua possível contribuição para a elevação da qualidade da educação. A relação verticalizada entre Estado e escola é ponto polêmico na fala dos professores entrevistados. Essa verticalização decorre das concepções contidas na política, que negligenciam que o fim da educação é o próprio homem. Todas essas questões, analisadas sob a perspectiva da singularidade e dos fins do trabalho educativo, permitiram defender a tese de que a política mineira de monitoramento da qualidade da educação tem assemelhado as escolas a unidades produtoras de mercadorias. Como consequência, cobra dessas escolas um produto que devem entregar por meio de testes aplicados em larga escala. Pautado por um conceito errôneo do que seja a produtividade do trabalho na escola, o monitoramento negligencia que professor e aluno são coprodutores de um produto que não se esgota nas habilidades cognitivas, mas que tem a ver com a própria construção da sociedade em que ambos se inserem. Por conseguinte, o monitoramento da qualidade incorre em erros metodológicos e atrofia os processos educativos, desviando-os de sua finalidade.

As considerações finais fazem um retrospecto da pesquisa, retomando o questionamento que orientou a investigação e o objetivo geral desta. Anotam-se as principais

conclusões-questionamentos, uma vez que determinadas questões são apenas tangenciadas pela pesquisa, e desenvolvê-las implicaria empreender, para cada uma, uma nova pesquisa.

2 EDUCAÇÃO E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO

O senhor... Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24-25)

Ao propor a pesquisa que resulta nesta tese, optou-se por determinado conceito de educação. De posse de um referencial teórico que afirma que a *natureza humana* é inacabada ou não determinada do ponto de vista biológico, mas especialmente construída a partir da apropriação cultural, compreende-se a educação como *apropriação da cultura*. Assim, os fins da atividade educativa voltam-se para a *formação de homens históricos, sujeitos*.

A partir do referencial mencionado, o objetivo desta seção é discutir a educação como ação pedagógica e como processo de trabalho humano, em busca da compreensão de sua especificidade e da explicitação de seus fins. Não há, neste texto, a pretensão de se criar um esqueleto de definições estruturais que resolva as questões no plano teórico nem tampouco de se criar um modelo capaz de comportar toda a realidade; ao contrário, visa-se a esclarecer questões-chave para o desenvolvimento da análise da realidade do monitoramento da qualidade da educação, tendo presente a natureza do trabalho educativo, ao mesmo tempo em que se colocam determinadas questões para as fases empírica e bibliográfica da pesquisa.

Ao partir para a pesquisa de determinada realidade, é possível supor que nessa exista algo a ser revelado, além da aparência. Essa suposição parte, sempre, de uma concepção de realidade. Da concepção de realidade que orienta a tese é que decorre a discussão realizada nesta seção. Em face da escassez de literatura sobre o tema, a pesquisa bibliográfica sobre a natureza e os fins da atividade educativa tornou-se condição para a realização da pesquisa da qual se origina a tese.

2.1 Educação, trabalho e os fins da atividade educativa

O trabalho é a mediação da produção da existência humana; é a atividade que efetiva o metabolismo entre homem e Natureza. “O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” (MARX, 1996, p. 297) O trabalho humano se distingue das

atividades realizadas por outras formas de vida pelo fato de servir à consecução de uma finalidade antecipada mentalmente.

Por isso, Marx define o trabalho como “atividade orientada a um fim” (MARX, 1996, p. 298). O elemento distintivo do trabalho humano é, pois, a *subordinação da atividade a um propósito*. O conceito não admite a dicotomia homem *versus* Natureza, mas é o trabalho que permite ao homem transcender sua condição natural e tornar-se histórico. Nesse sentido, “*histórico*” inclui, além da condição natural, a produção cultural da *humanidade* do homem, decorrente de sua manifestação diante do real (criação de valores) e do estabelecimento de fins para sua atividade.

“Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a *Natureza* externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria *natureza*.” (MARX, 1996, p. 297, grifos meus) Isto é, o trabalho possibilita ao homem não apenas tornar mais úteis os recursos, por meio da transformação da Natureza – entendida como mundo natural, reino da necessidade, que o homem não criou –, mas também a sua autotransformação – transformação de cunho cultural do caráter humano, da *natureza humana*.

Tendo em vista essa autotransformação do homem, por meio de sua ação sobre a Natureza, Alexis Leontiev (2004) constata o papel crucial da história social do homem para a definição daquilo que o caracteriza como *humano*. Com isso, Leontiev chama a atenção para as alterações qualitativas na definição do *humano*, tornadas possíveis pelo desenvolvimento e apropriação de elementos culturais. O autor constata que só depois de realizar as aquisições histórico-culturais em seu próprio desenvolvimento cada ser humano estará apto a exprimir a *natureza humana*.

Disso resulta que o homem, enquanto humano, produz a si mesmo. Impõe-se sua condição de sujeito. Se o homem é modificado pelas circunstâncias, as próprias circunstâncias são modificadas por ele. Essa relação entre homem e circunstâncias é explicada por Agnes Heller (2000), quando essa autora esclarece a falsa dicotomia entre as teses da objetividade e da imanência em Marx. A autora verifica um homem nem apenas determinado, nem apenas autor das circunstâncias. O homem faz a história sob determinadas circunstâncias, mas se essas são determinantes da vontade humana, elas próprias são objetivações da vontade e ação humanas. As circunstâncias não podem ser consideradas objetivamente separadas do homem, pois elas são “as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas” (HELLER, 2000, p. 1). O estabelecimento de posições teleológicas objetiva-se em novas determinações de

posições teleológicas. A essência da história está no estabelecimento de fins. “O decurso da história é o processo de construção desses valores.” (HELLER, 2000, p. 4)

Para a autora, a história é uma *história de possibilidades*, na qual a criação de valores pelo homem é central. É isso que difere o homem da Natureza; possibilita transcender o reino da necessidade, meramente natural; fazer a história; tornar-se histórico. É a criação de valores, essa manifestação diante do real, que permite ao homem estabelecer objetivos e realizá-los por meio do trabalho. A trama da relação entre a criação de valores, o estabelecimento de objetivos e a realização de atividades que permitem concretizá-los torna o homem ser histórico, capaz de transformar o mundo natural por meio da cultura.

Para Heller (2000), a criação de valores é a essência da história. É a partir dessa mesma característica ontológico-social que Paro (2010) explicita a condição de sujeito do homem, ao pensá-lo como objetivo da educação. “Na criação de valores (‘Isto é bom, isto não é.’) revela-se o caráter ético do homem: é por essa característica que ele transcende a necessidade natural, porque cria algo que não existe naturalmente.” (p. 24)

Nas palavras de Guimarães Rosa (1994, p. 25), citadas na epígrafe desta seção, as pessoas “não foram terminadas”; “elas vão sempre mudando”. Essas palavras se permitem ser utilizadas para descrever a historicidade da autoconstrução do homem. Paro (2010) considera que o homem faz história ao produzir cultura, compreendendo por cultural tudo aquilo que não é natural – conhecimentos, valores, arte, direito, etc. Alexis Leontiev (2004) verifica que as próprias faculdades humanas do ponto de vista psíquico não são dadas naturalmente; são historicamente produzidas e apropriadas pelo homem.

Em *Desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev destaca insistentemente que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade”. Estas foram desenvolvidas ao longo de gerações sucessivas, pela atividade social. Não são, por isso, “incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.” (2004, p. 31)

Para Leontiev (2004, p. 252), “no decurso da sociedade humana, os homens percorreram um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas”. Essa história social é determinante no que se refere ao que denominamos hoje como características do *humano*. O ponto de partida do autor é que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (p. 279, grifo no original). Essa teoria, associada às experiências

relativas à formação de aptidões, que realizou no laboratório de psicologia da universidade de Moscou na década de 1930, permitiu a Leontiev (2004) afirmar que “cada indivíduo aprende a ser um homem” (p. 285).

Ainda de acordo com Leontiev (2004, p. 289), “as aptidões e funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem conforme as leis da hereditariedade”. Os traços especificamente humanos, não sendo transmitidos hereditariamente, devem ser apropriados pelo indivíduo culturalmente. Para que o homem adquira essas faculdades propriamente humanas em seu “próprio desenvolvimento ontogênico”, ele “tem que se *apropriar* delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 179, grifo meu).

Leontiev (2004) entende que a reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica ocorre como “resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com seus semelhantes” (LEONTIEV, 2004, p. 163-164). Esse processo de apropriação, ou de aprendizagem, é sempre ativo.

De acordo com Leontiev (2004), a experiência sócio-histórica da humanidade se acumula sob a forma objetiva, isto é, nas ciências, na arte, que são a expressão da história da verdadeira natureza humana. Ao questionar-se em que consiste o processo de formação das faculdades humanas, ele afirma que, “para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286). O autor utiliza o exemplo da apropriação de um instrumento para ilustrar a ocorrência da apropriação dos objetos e fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico. A apropriação de um instrumento, um objeto criado pela humanidade para executar determinada operação, é a apropriação do conjunto de operações que nele estão incorporadas. Isto é, apropriar-se dos instrumentos requer a apropriação dos próprios processos sociais que envolvem a inserção e utilização desses objetos na cultura humana. O exemplo a seguir é fundamental na compreensão dessa assertiva:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só poupasse as crianças pequenas [que ainda não se apropriaram da cultura que as cerca] e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir

fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (LEONTIEV, 2004, p. 291)

A apropriação cultural, seja dos objetos simbólicos, seja dos objetos físicos, envolve, portanto, a passagem de processos externos e sociais para os processos internos e individuais, como fica claro em Lev S. Vigotskii (2014, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Leontiev (2004) explica ainda que “o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da *apropriação* das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (p. 166, grifo meu). Dito de forma mais simples, o psiquismo humano se desenvolve no contato com os outros, no seio da cultura produzida pelas gerações precedentes.

A educação intencionalmente estruturada e executada ganha sentido a partir das teorias sócio-históricas, desde quando por meio delas é possível constatar que “para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo, ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada (se bem que não idêntica, evidentemente) à que eles cristalizaram para si” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Segundo o autor, a aprendizagem é o processo por meio do qual se produz essa apropriação da cultura humana como “reflexo consciente” (p. 195).

Diante do caráter cultural da *natureza humana*, a educação passa a ser necessária ao homem, porque, embora produtor da história e da cultura, ele, ao nascer, ainda necessita incorporar cultura à sua personalidade, a exemplo da língua, que ele ainda terá de aprender com aqueles que o cercam nos primeiros anos de vida. Disso decorre a necessidade de compreender a educação como apropriação da cultura historicamente produzida. “A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*. [...] É pela apropriação de elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico.” (PARO, 2010, p. 25, grifo no original) Esse conceito de educação tem como preocupação central a integralidade da condição histórica do homem, “não

se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas” (p. 26).

Nessa definição de educação, a opção pelo conceito de *apropriação* se opõe ao de *transmissão*. Enquanto a *apropriação* exige ação consciente de quem aprende, a *transmissão* evoca a passividade e a recepção. Paro (2011) critica a concepção de educação como transmissão de conteúdos, ainda que esta se diga pautar numa perspectiva crítica. O autor constata, na dimensão histórica de sujeito do homem, o papel da vontade: “Se *ser* humano-histórico é um ato de vontade do indivíduo, *fazer-se* humano-histórico, por meio da educação, é algo que depende da vontade de quem se educa.” (PARO, 2011, p. 28, grifo no original). Nessa afirmação, o autor destaca o papel ativo do educando contido no conceito de *apropriação*. “Essa *apropriação* tem, pelo menos, duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico.” (p. 26) A educação diminui a defasagem entre o estado natural do homem ao nascer (sem nenhuma cultura) e a cultura vigente. No entanto, não se trata de mera atualização de conhecimentos e informações. Não envolve uma atualização em graus e quantidade, mas em qualidade. A *apropriação* inclui as atividades do homem como sujeito.

Ao falar da educação como *apropriação* da cultura, fala-se do papel que esse processo desempenha na *apropriação* do gênero humano, como expressão da objetivação humana até aquele momento da história. Esse processo permite ao ser humano estar e agir no contexto do desenvolvimento histórico-cultural das sociedades humanas em que ele nasce e cresce. É necessário dizer, ainda, que essa concepção não contém em si a noção de criança e educando como tábula rasa. Isso porque, além de a *apropriação* incluir a noção de incorporação da cultura à personalidade, de forma individual, o processo educativo institucionalizado recebe a criança que já adquiriu instrumentos para o enfrentamento de tarefas culturais. Conforme Alexander R. Luria (2014, p. 101), embora esses instrumentos não tenham sido forjados sob a “influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais”, a criança que chega à escola já se apropriou de elementos culturais. Embora não possua compreensão de um sistema numérico, ela já conta; embora não tenha adquirido a tecnologia da leitura e da escrita, ela já se comunica e utiliza complexos sistemas de linguagem, por exemplo.

A educação não pode prestar-se a oferecer o consumo de cultura ao educando, pois a característica fundamental da espécie humana é ser mutável no sentido histórico e cultural. O

homem de hoje não será igual ao de ontem. Portanto, o sentido da educação não pode ser reproduzir nas gerações mais novas o que foi o gênero humano até aqui, mas possibilitar a essas gerações a apropriação de elementos culturais produzidos pela humanidade que facilitem sua tarefa de desenvolvimento histórico. Há aqui o cuidado de não entender o desenvolvimento histórico como linear e contínuo, ao qual as gerações mais novas teriam a tarefa de dar continuidade. Afinal, a história humana é uma história de possibilidades, construída a partir de valores e escolhas realizados pela própria humanidade. Paulo Freire (2009) destaca, além do papel da educação na *humanização* do homem, a ideia de que os homens, ao mesmo tempo em que são projetos, projetam o mundo.

Diante do exposto, é inevitável afirmar que os fins da educação não podem senão estar ligados à possibilidade de realização dessa *natureza histórico-cultural do ser humano*. Isto é, as finalidades do processo educativo voltam-se para a constituição do humano. Nesse sentido, é importante destacar que é comum um desvio – ou pelo menos drástica redução – dos objetivos da educação: a falácia da promessa do emprego e da ascensão social pela via da escola. Segundo Viviane Forrester (1997), diante da verificação do vazio da fórmula da criação de empregos, estamos desarmados. O emprego que a escola prometia se revela escasso e ela se encontra perdida sem reconhecer seu verdadeiro objetivo. Estaremos desarmados,

a menos que a lucidez, o senso da exatidão, a exigência da atenção, o esforço de inteligência não sejam armas potenciais, que permitiriam atingir pelo menos a autonomia, a faculdade de não se deixar absorver pelo ponto de vista dos outros, mas levar a si próprio em consideração, situar-se e reconhecer-se não mais pela visão dos outros. (FORRESTER, 1997, p. 52)

Tomando a citação da obra de Forrester (1997), pode-se postular que a educação, como apropriação da cultura, tem como uma de suas finalidades criar condições para a autonomia de pensamento. “Tornar própria” a cultura humana não significa adaptar-se à cultura vigente nem aderir ao ponto de vista dominante. A educação tem de encorajar a pensar, como a autora sugere. Como meio para apropriação da *humanidade* criada historicamente, a educação desempenha importante papel político nas sociedades humanas. Para Forrester (1997, p. 68) esse encorajamento do pensar “*pode permitir a cada um tornar-se, para o bem ou para o mal, um habitante de pleno direito, autônomo, seja qual for seu estatuto. Não é de se surpreender que isso não seja nem um pouco encorajado.*” (grifo meu) Essa defesa feita pela autora desemboca ainda no fortalecimento da democracia, pelo próprio endosso do caráter de sujeito de cada homem.

Forrester (1997) insiste na crítica à escola que promete ser meio para o alcance do emprego que não existe e sugere a mudança das perspectivas educacionais. Assim como Paro (2010), a autora nega que o objetivo da educação se limite a aprovações em exames, entre outras reduções sob as quais essa atividade vem sendo entendida.

Não há dúvida de que a escolaridade representa, em teoria, uma arma contra o excesso, a injustiça, um último recurso contra a rejeição. Mas como o estudante integraria isso? Por acaso lhe deram os meios? *Algumas provas?* Tanto mais que, para ele, assim como para os alunos de qualquer idade e de qualquer origem, o acesso ao saber tem um aspecto austero, geralmente rebarbativo; reclama esforços que valem a pena serem tentados para iniciar-se numa sociedade – mas para iniciar-se na sua rejeição? (FORRESTER, 1997, p. 79, grifo meu)

As possibilidades da educação apontadas por Forrester (1997) nesse trecho vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1987), na *Pedagogia do oprimido*, em que, além da *humanização*, a educação ganha sentido na recuperação da “humanidade roubada”; e é importante destacar que quando o autor aborda a desumanização, ele diz que ela está presente também naqueles que roubam a humanidade do outro. A desumanização como realidade histórica é distorção do ser, “possibilidade”, mas não “vocação histórica” do homem (p. 16).

Paro (1999) também critica a perspectiva credencialista, da preocupação de educadores muito mais com a aprovação em exames do que com o conhecimento e o gosto pelo conhecer. Ao encontro da crítica de Forrester (1997) sobre a escola, o autor critica ainda a aliança que se forma entre o *credencialismo* institucional e a meta de preparação para o trabalho – fornecer credenciais (diplomas) para o emprego que não existe, como diria Forrester (1997). Como o emprego não existe nem como promessa, nem como engodo para induzir o sujeito à escola, Forrester (1997) sugere que o ensino poderia, pelo menos, tomar como objetivo “oferecer a essas gerações marginais uma cultura que desse sentido à sua presença no mundo, à simples presença humana, permitindo-lhes adquirir uma visão geral das *possibilidades* reservadas aos seres humanos, uma abertura sobre os campos de seus conhecimentos”. A partir disso, a escola poderia apontar: “razões de viver, caminhos a abrir, um sentido para seu dinamismo imanente” (FORRESTER, 1997, p. 80, grifo meu). Forrester (1997) conclui seus comentários sobre educação, em *O horror econômico*, com a recomendação de que os programas educacionais não conservem aquilo “que se imagina necessário para chegar a um futuro já desaparecido” (p. 81). A educação não se sustenta sobre a falácia da promessa do

emprego, mesmo porque esse é um objetivo extrínseco que lhe foi atribuído, tomando-a sob uma espécie de razão instrumental⁸.

Nessa perspectiva, os reais objetivos da educação estão intrinsecamente ligados à formação do ser humano como ser histórico, que se faz humano por meio da apropriação de elementos culturais, e é sob essa possibilidade que ela deve ser apresentada ao homem. Seu principal objetivo é possibilitar ao homem superar a defasagem histórico-cultural entre o estado em que ele nasce e o estágio em que se encontra a humanidade como um todo. Além disso, ao compreender a educação como *apropriação*, compreende-se, por conseguinte, que essa superação da defasagem histórico-cultural não se assemelha com nenhum tipo de ajustamento social ou algo que o valha. O termo “apropriar-se” tem o significado de tornar próprio, assimilar de modo particular.

Ao apropriar-se da cultura, o ser humano adquire as faculdades humanas que lhe permitem estar e agir no estágio atual em que se encontra a humanidade, assim como interferir no curso da história, já que a criação de valores é que a torna uma *história de possibilidades* (HELLER, 2000). Essa educação possibilita a criação de condições para que cada homem conheça o mundo que o antecede e crie o mundo que o sucederá. Se a história é uma história de possibilidades, porque construída a partir de valores criados pelo homem, e a finalidade da educação é a formação de seres humano-históricos, o trabalho educativo deve ter como objetivo integrar o homem na história, levá-lo a entender-se como parte dessa história e agente responsável pela transformação histórica.

A partir da concepção de educação como apropriação da cultura, pode-se pensar na realização de objetivos educacionais nas dimensões individual e social, conforme expõe Paro (2000), ao explicar a importância da democracia para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. A dimensão individual está ligada ao autodesenvolvimento do educando, ao provimento de condições de realizar-se individualmente, de conquistar seu bem estar, de usufruir dos bens culturais e sociais (PARO, 2000). Nesse sentido, por exemplo, a própria leitura e o conhecimento de direitos, como ferramentas para o acesso aos bens culturais e sociais, assim como a fruição artística e cultural, tornam-se objetos da educação.

A dimensão social está ligada à oferta de condições para que o sujeito se aproprie de elementos culturais que lhe permitam concorrer para o bem viver da sociedade como um

⁸ Segundo Horkheimer (2002, p. 26), “tendo cedido em sua autonomia, a razão tomou-se um instrumento. [...] Os conceitos foram ‘aerodinamizados’, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão de obra. E como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção.”

todo, e não apenas do seu. Essa dimensão tem a ver com a preconização de valores humanos construídos historicamente na perspectiva da convivência entre grupos e pessoas, visando à afirmação da condição de cada um deles como sujeito (PARO, 2000; 2010). Assim, “podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação *para a democracia*”. (PARO, 2000, p. 24, grifo no original) Segundo o autor,

com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a consequente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira — injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, etc. —, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (PARO, 2000, p. 25)

Ao pensarem a educação como política pública e as implicações disso para os objetivos da formação escolar, Nicholas C. Burbules e Carlos Alberto Torres (2004) afirmam que, à medida que o processo educativo se torna uma preocupação pública, os objetivos dele vão além daquilo que se realizava na relação entre mestre e discípulo, antes da instituição de sistemas de ensino em massa. Agora, a dimensão individual contida naquela educação aparece ao lado dos objetivos ligados à sociedade mais ampla.

As implicações desse processo educacional, especificamente à medida que ele se torna uma preocupação pública, vão além do objetivo de desenvolver um *self* individual. Como a economia da educação nos diz, a educação do público tem custos e benefícios para a sociedade mais ampla e, assim, não é apenas uma despesa, mas um investimento. Dessa forma, as implicações políticas da educação superam as condições de um indivíduo a ser educado e constituem um conjunto estratégico de decisões que afetam a sociedade maior, de onde vem a importância da educação como política pública. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 12)

Além disso, quando se compreende a educação como *apropriação da cultura*, deve-se levar em conta a produção histórica de valores pelo homem e as consequências disso para a humanidade como um todo. Isso não apenas com vistas a ensinar valores constituídos, mas a

oferecer condições para que os sujeitos analisem o lugar que a produção de valores ocupa no desenvolvimento da história. É necessário possibilitar a compreensão daquilo que afirma Agnes Heller (2000) sobre a construção de valores e o caminho histórico: embora pareça que a história tem uma finalidade objetiva, previamente arquitetada, ela é resultado de escolhas tornadas possíveis pela produção de valores. A aparente finalidade objetiva da história se deve, segundo a autora, “ao caráter substancial da história, à construção dos valores sobre a base de outros valores” (HELLER, 2000, p. 15).

O fundamento para a organização e institucionalização da educação na sociedade, além do crescimento e especialização das funções e da impossibilidade de a família realizá-la sozinha, é a natureza cultural dos instrumentos que o homem utiliza para dominar o ambiente. Se esses instrumentos e seu próprio comportamento não provêm de uma essencialidade divina nem puramente de sua natureza biológica, mas “foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”, torna-se evidente que “instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro” (LURIA, 2014a, p. 26). Esses instrumentos culturais, assim como os valores, a arte, que permitem ao homem analisar sua própria vida e a realidade que o cerca, são elementos culturais frutos da atividade de gerações humanas que se tornam direitos para as gerações posteriores. É para possibilitar a formação do humano nessa perspectiva que se voltam os fins da educação.

Ao expor os sentidos da escolarização obrigatória, José Gimeno Sacristán (2001) afirma, de um ponto de vista sócio-histórico, que a mente humana possui uma base biológica, “mas o que se faz com ela depende das experiências e da cultura que dão conteúdos às capacidades possibilitadas por tal base” (p. 63). A defesa que Sacristán faz da escolarização obrigatória (como direito) advém da compreensão de que, “se a apropriação da cultura incrementa a dignidade humana potencializando suas disponibilidades, ninguém pode ser excluído de tal benefício” (p. 57). No entanto, é necessário alertar que não se trata do simples direito de ser escolarizado; o direito refere-se à apropriação da cultura. Esse é o fim da educação escolar, pois se a mobilidade social não está garantida por meio da escola, a criação de valores e o destino histórico da humanidade como um todo estão sujeitos à mudança (HELLER, 2000; SACRISTÁN, 2001).

Ao chegar à discussão da *apropriação de cultura* como aquilo que a educação deve propiciar – mesmo que já se tenha explicitado brevemente que o conceito de cultura utilizado na tese é amplo –, é necessário explicitar as bases dessa concepção. Essa discussão do conceito

de cultura se justifica porque, não raro, a cultura é compreendida sob o caráter iluminista catequizador de uma pedagogia civilizatória, que marginaliza a produção cultural de grupos humanos inteiros, e faz esquecer que a cultura é uma das dimensões da humanidade do homem.

Para delinear esse conceito de cultura, convém começar com Paulo Freire, que procurou se aproximar de grupos marginalizados e, para tanto, teve que elaborar um conceito de cultura adequado à sua tarefa. Para Freire (1967), o que importa numa educação crítica é que os homens nela envolvidos se reconheçam como criadores de cultura. Fundamentalmente, ao falar de cultura, em *Educação como prática da liberdade*, Freire não trata da cultura concebida sob os moldes formais das classes médias e oligarcas; a cultura é uma dimensão do humano junto à dimensão biológica, mas distingue-se porque é por meio dela que o homem adquire seu poder criador, poder de interferir no mundo que o cerca. Essa característica do homem, a não ser quando distorcida, não lhe permite ser mero espectador da realidade que o cerca.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p. 43)

Nesse trecho Freire (1967) faz alusão ao conceito de cultura como aquilo que o homem acrescenta ao mundo por sua própria ação. É nesse sentido que se utiliza o conceito de cultura nesta tese: cultura como produção humana, num sentido amplo. Essa opção implica não tomar o conceito de cultura sob forma reduzida à cultura dos grupos letrados, nem como o conhecimento científico que emana, impondo-se, da academia. É esse conceito que Paulo Freire adota, ao criar os círculos de cultura visando à alfabetização dos trabalhadores. É a

cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (FREIRE, 1967, p. 108)

Ao pensar na alfabetização desses grupos, além de possibilitar a eles compreender que a ação que realizam é produção de cultura, Freire visa à democratização da cultura letrada, que também é cultura, porque produzida pela humanidade e, por isso, torna-se direito para todos

os homens. Ele pensa na democratização da cultura como dimensão fundamental à democratização. “O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.” (FREIRE, 1967, p. 108)

Nesse sentido, a tecnologia da leitura e da escrita é compreendida como criação humana que amplia as possibilidades do homem de leitura do mundo, sua liberdade. Ainda por esse conceito de cultura, o trabalhador iletrado “descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador”. Descobriria, ainda, “que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. *Que cultura é toda criação humana.*” (FREIRE, 1967, p. 109, grifo meu).

Como se vê, adotando esse conceito geral de cultura associado à sua democratização, tratando disso como possibilidade de ampliação da liberdade humana, Freire não está, de modo algum, alinhando-se às pedagogias civilizatórias. Conforme Arroyo (2014), ao longo da história da educação, essas pedagogias entenderam que cultura é apenas o produto da atividade dos grupos letrados e, por isso, marginalizaram a produção cultural dos grupos excluídos. As pedagogias civilizatórias conseguiram mais negar a cultura dos diversos grupos subalternizados do que ensinar-lhes qualquer coisa. Ao contrário, Freire (1967) mostra ao iletrado que ele, como homem que age sobre o mundo, também é produtor de cultura. Como também capta Arroyo (2014, p. 27), Paulo Freire “não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura.”

Dominar a palavra, o letramento e a ciência, as tecnologias, faz parte do mesmo direito. Tanto aqueles domínios quanto estes fazem parte dos mesmos processos humanos em sua indivisível unidade, material/técnica/intelectual/cultural/simbólica. Porque todo ato material de plantar, colher, vestir, aprender, alfabetizar, viver é um ato cultural. Humano. (ARROYO, 2014, p. 107)

Essa concepção se faz necessária, porque, ao pensar a cultura como responsável pela humanização do homem e definir a educação como apropriação de cultura, não se pensa na imposição desde a escola de determinada cultura, muito menos na separação entre cultos e incultos, porque todo homem produz cultura e traz para a escola as marcas da produção cultural de seu grupo; ao contrário, pensa-se que a cultura produzida pela humanidade, de forma geral,

torna-se direito, torna-se o horizonte da educação, ainda que o educativo escolar não consiga contemplar toda a cultura que participa da humanização.

2.2 O trabalho educativo: natureza e especificidade

Como qualquer atividade que possua uma finalidade previamente estabelecida pelo homem, a atividade educativa é um *trabalho*. Mas será, de fato, a natureza desse trabalho idêntica à natureza de *qualquer outro*? Se não, qual sua especificidade?

Atualmente, com base em ciências da informação, entre outras, alguns autores tentam, segundo Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), definir o trabalho educativo sob os moldes do trabalho cognitivo, baseado no tratamento de informações, que se utiliza de códigos e materiais simbólicos. Para Tardif e Lessard (2005), apesar de não se poder negar a importância dos materiais simbólicos na realização desse processo de trabalho, isso não é, porém, o elemento central desse trabalho. É, portanto, a presença de um ‘objeto humano’ de trabalho, que caracteriza a atividade educativa como trabalho interativo entre seres humanos – uma relação entre sujeitos, como diria Paro (2010; 2011) – e que define a peculiaridade desse tipo de trabalho. É necessário explicitar as implicações de se ter como objeto de trabalho o outro, o humano, assim como estabelecer as relações entre esse tipo de trabalho e aquele que tem como objeto a matéria inerte ou apenas reativa, mas nunca ativa nem com autodeterminações.

Depois dessa afirmação inicial sobre o *objeto de trabalho*, há que se destacar, ainda, que, para se definir o que é o trabalho educativo, sua natureza, sua especificidade, faz-se necessário relembrar o conceito de educação aqui já adotado. Na pesquisa da qual se origina esta tese toma-se a educação como *apropriação da cultura*, tendo em vista a constituição de sujeitos *históricos*, que não têm sua natureza cabalmente determinada pela herança biológica, mas que a constroem ao *educar-se* ou ao *apropriar-se da cultura* produzida ao longo da história pela humanidade que os precedeu.

Embora no Brasil a literatura sobre a natureza do trabalho educativo seja escassa, encontram-se algumas teses sobre a questão. Apesar de ter sido posteriormente revogada pelo próprio autor, a primeira dessas teses é enunciada por Dermeval Saviani (1984), que se utiliza das palavras de Marx (1978) no *Capítulo VI inédito*, para dizer que a educação não se inscreve na produção material, de cujo âmbito emergiu a administração científica do trabalho – na verdade, administração da empresa capitalista –, mas que pertence à produção não material.

A revogação da própria tese pelo autor ocorre em *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. Nesse livro Saviani (1991) esclarece que a ideia de que o trabalho educativo não é produtor de mais-valia não é suficiente para determinar a especificidade desse trabalho, pois se pode perfeitamente convertê-lo em trabalho produtor de mais-valia, como ocorre na escola particular, em que o proprietário da escola apropria-se de excedente produzido pelo trabalho do professor. Não obstante, Saviani (1991) e Paro (1986a; 1993; 2012a) demonstram que o fato de esse trabalho ser passível de ser convertido em produtor de mais-valia não significa que a fábrica e a escola identifiquem-se. Depreende-se da leitura desses autores, assim como de Marx (1996), que a subordinação que aí ocorre é aquela que Marx denomina como *subsunção formal* do trabalho ao capital, decorrente da forma social.

Os conceitos de *subsunção formal* e *subsunção real* do trabalho ao capital são definidos por Marx (1996) da seguinte maneira. A subsunção formal do trabalho ao capital é a consequência *formal* do fato de o trabalhador não trabalhar para si mesmo, mas para o capitalista, em troca de um salário. Essa subsunção decorre da *forma* social como ocorre o trabalho; e dizer que a subsunção é “formal” não relativiza o que isso implica: a separação do produto do trabalho de seu produtor. Esse conceito advém de um olhar sobre o processo de trabalho; quando a subsunção é “apenas” *formal*, embora o trabalhador não usufrua do produto de seu trabalho, o processo de trabalho está sob sua direção técnica. Isso significa que é o trabalhador que conhece a intensidade do trabalho necessária à produção, assim como as ações necessárias para a efetivação do produto.

A subsunção real do trabalho ao capital, por sua vez, efetiva-se por meio da separação definitiva entre concepção e execução. Dessa forma, a unidade das ações individuais realizadas só existe no coletivo de trabalhadores. A conexão entre seus trabalhos aparece aos trabalhadores “idealmente portanto como plano, na prática como autoridade do capitalista, como poder de uma vontade alheia, que subordina sua atividade ao objetivo dela” (MARX, 1996, p. 448). A separação entre a concepção e a execução torna-se fato palpável; o trabalho torna-se subsumido de tal forma que só pode realizar-se sob o controle e organização do trabalho pelo capital. A subsunção real do trabalho ao capital tem como consequência a deformação do trabalhador, pelo desenvolvimento de habilidades parciais, à custa da repressão de suas capacidades produtivas.

Autores como Nicanor Palhares de Sá (1986) e Romualdo Luiz Portela Oliveira (1993) escreveram textos em que tentaram demonstrar que a subsunção real do trabalho educativo ao capital é fato palpável na sociedade atual – ou do final do século XX, de que datam

seus textos. Nesses textos, os autores sugerem que a constatação de Marx seria válida apenas para um capitalismo pouco desenvolvido, e utilizam os cursinhos pré-vestibulares e os pacotes didáticos como exemplos que supostamente sustentam seu argumento. No entanto, tanto Saviani (1991) quanto Paro (1993) já haviam demonstrado que a tese de Marx não se refere à impossibilidade de fato de o capitalismo perpassar o trabalho educativo sob a forma da subsunção real deste ao capital. Inclusive, de acordo com Paro (1986b, p. 28),

tanto no ensino público quanto no privado se constata a adição crescente de procedimentos de trabalho e de gerência análogos aos da produção capitalista, o que coloca a questão da generalização do modo de produzir tipicamente capitalista na escola, a ponto de dar-se aí a completa subordinação real do trabalho ao capital. Mais importante, porém, é saber em que medida essa generalização traz consigo a própria negação do papel transformador que se procura reivindicar para a educação escolar.

Na verdade, o que se depreende dessas teses é que *a subsunção real do trabalho educativo ao capital não pode ocorrer sem comprometer o produto desse trabalho*. Para o esclarecimento desse imbróglio, Paro (1993) distingue dois tipos de saber presentes no trabalho educativo. Um ligado ao *saber-fazer* – este passível de ser apropriado pelo capital, como se pode ver no *apostilamento* dos sistemas de ensino, na organização do trabalho educativo sob o tecnicismo, por exemplo. Outro que se refere à *cultura de que o educando se apropria e incorpora à sua personalidade*. Segundo o autor, esse último não pode ser apropriado pelo capital, porque não pode deixar de estar presente no momento de realizar o trabalho educativo. No processo de produção de mercadorias, o *saber-fazer* fica restrito ao domínio técnico, mas quando se trata da relação pedagógica, ele precisa fazer-se político, porque não se trata da relação ente sujeito e objeto, mas de uma relação entre sujeitos; trata-se de uma relação política. Isso significa também reconhecer que o domínio técnico da educação é um domínio político.

Como atividade que se destina à formação de *sujeitos*, a educação precisa ser reconhecida, principalmente, como prática democrática. Nesse sentido, democracia é entendida conforme Paro (2010; 2011), como convivência entre grupos e pessoas que afirmam sua condição de sujeitos. O reconhecimento da atividade educativa como uma prática democrática pressupõe que seus executores não tenham negada sua condição de sujeitos, mas que, ao contrário, por meio dessa prática, afirmem tal condição. Eis, então, a primeira diferença entre o trabalho educativo e o trabalho realizado no âmbito da produção tipicamente capitalista⁹ ou da produção de mercadorias.

⁹ Por *produção tipicamente capitalista* pode-se compreender o sistema de produção em que os produtos do trabalho são apenas mediação para a consecução do objetivo do capital – o lucro. Pode-se ainda compreender a *produção*

Como Marx (1996) constata, para a realização do processo de produção são necessários os meios de produção¹⁰ e a força de trabalho¹¹. Sem outra forma de acesso aos meios de produção, o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de salário, e não pelo produto que resulta de seu processo de trabalho. Assim, o trabalho está formalmente subsumido ao capital. Essa é a marca da sociedade capitalista, a separação entre capital e trabalho, ou entre meios de produção e força de trabalho. A novidade do capitalismo no que se refere à exploração é o modo como esta se efetiva: como apropriação de um valor excedente produzido pelo trabalhador – a mais-valia, ou o excedente que a força de trabalho acrescenta aos produtos para além do valor necessário à reprodução e manutenção dessa própria força de trabalho (MARX, 1996; RUBIN, 1980).

Nas relações sociais de produção sob o capitalismo, o trabalho não se realiza senão porque o salário é a garantia de sobrevivência do trabalhador e de sua família. Isto é, o trabalho realiza-se sob uma motivação diferente do produto do trabalho. Embora o trabalhador possa gostar do que faz, o elemento que, em primeiro lugar, garante a disposição desse trabalhador para realizar o trabalho é a relação de poder desigual entre trabalhador e detentor de meios de produção. É, portanto, uma relação hierárquica, antidemocrática¹². Enquanto isso, o trabalho educativo caracteriza-se por ser uma prática que deve, pelo objetivo almejado, constituir-se como prática democrática, ou seja, não pode negar a condição de sujeito de quem o realiza, e para isso não pode tornar-se um trabalho forçado. Se, para o trabalhador, o motivo do trabalho na produção tipicamente capitalista é o salário (um motivo diferente do produto do trabalho), no trabalho educativo o motivo deve ser o próprio produto do trabalho. O educador deve interessar-se pela própria formação do ser humano como tal e, para isso, precisa entender o sentido político e social de seu trabalho (PARO, 2011; 2012a; 2013). Isso não quer dizer que o salário não seja importante. Antes significa que o salário é uma condição tão importante que deve ser o suficiente para que o trabalho educativo possa ser realizado livre dessa preocupação.

tipicamente capitalista como o conjunto composto pelas *instituições oficiais do sistema capitalista* – esta última expressão é utilizada por Michael Apple (2004) para designar a existência de instâncias em que os problemas são resolvidos pela economia capitalista de um ponto de vista econômico e técnico, ainda que esse aspecto técnico sempre contenha uma dimensão política e de poder.

¹⁰ Os meios de produção se compõem dos instrumentos de trabalho (aquilo que se utiliza para transformar o objeto de trabalho) e do objeto de trabalho (aquilo que se transforma no processo de trabalho, para dar origem ao produto do trabalho) (MARX, 1996).

¹¹ A força de trabalho é a energia humana despendida no processo de trabalho (MARX, 1996).

¹² Como informa Ellen Meiksins Wood (2003), a separação entre o aspecto político e o aspecto econômico, ou o fato de o capitalismo ter embutido na esfera econômica a coerção do trabalhador, possibilita a convivência da democracia formal, dos direitos políticos, civis, com a desigualdade e a exploração, e, sobretudo, possibilita manter estas últimas intactas.

Outro aspecto decorre desse último descrito: a relação com o objeto de trabalho. Por um lado, no processo de produção de mercadorias, o trabalhador não estabelece uma relação política com seu objeto de trabalho, com aquilo sobre o que atua. Por outro lado, no processo de trabalho necessário à realização da educação, o trabalhador lida exatamente com um sujeito e, necessariamente, tem que estabelecer com ele uma relação política, de convencimento, se quiser que este queira *educar-se* (PARO, 2011; 2012a), pois é necessário lembrar que as ciências que informam a educação já constatarem que educar é um ato que se realiza pelo próprio sujeito, pelo empenho de sua vontade (LEONTIEV, 2004; LURIA, 2014a).

Com isso, já se reconhece que a expressão “objeto de trabalho”, para designar *aquela* que é alvo da transformação pretendida com o trabalho educativo apenas é adequada do ponto de vista didático. O objeto do trabalho educativo e futuro produto desse trabalho é, também e principalmente, um sujeito. Isto é, é um trabalhador, coprodutor do produto da atividade educativa que ele próprio se tornará. Na produção de mercadorias (e esta se difere radicalmente da produção de sujeitos ou de personalidades humano-históricas realizada na atividade educativa), o objeto de trabalho não pode oferecer outro tipo de resistência que não a resistência material. Na atividade educativa, a resistência que o educador irá encontrar é de natureza histórica, porque envolve a vontade dos sujeitos (PARO, 2011; 2012a).

Segundo Celestin Freinet (1974, p. 68), embora pedagogos, filósofos e cientistas tenham acreditado na possibilidade de “tomar os seres humanos tal como tomavam a matéria bruta e amassá-lo nos seus laboratórios, combiná-los para formar outras vidas do mesmo modo como criam novas ligas”, o objeto de trabalho com o qual lida o professor não é um objeto entendido em sentido literal. Ele só pode ser tomado como objeto do ponto de vista da abstração dos elementos que compõem o processo de trabalho, porque não é um objeto qualquer. Ele é radicalmente diferente do objeto de trabalho na produção de mercadorias (objetos), porque é, principalmente, sujeito. O fato que não deve ser ignorado é que a relação pedagógica, enquanto processo de trabalho, é uma relação entre sujeitos, e não entre sujeito e objeto, como ocorre na produção de objetos na indústria, por exemplo.

A finalidade deliberada e previamente estabelecida é o elemento distintivo do trabalho humano. Se a educação é *apropriação da cultura*, *apropriar-se* é uma ação que só pode ser realizada em primeira pessoa. Isto é, ninguém pode fazê-lo por ninguém. A apropriação, portanto, só pode decorrer de uma atividade realizada por um *sujeito* que nela empenhe sua *vontade*. Se o caráter de sujeito é o elemento central da atividade que o educando realiza para aprender, então essa atividade se caracteriza como um trabalho.

Conforme Paro (2012a, p. 185), “num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está *presente*, mas também *participa* das atividades que aí se desenvolvem” (grifo no original). Tendo em vista o contexto do trabalho educativo e as formas como ele se processa, pode-se considerar *trabalho* as atividades realizadas pelos educandos para aprender. No processo de trabalho educativo, sem a presença do educando, a produção sequer pode realizar-se. E não se trata de mera presença; trata-se do lugar que o educando ocupa nesse processo de produção: trabalhador ou coprodutor.

O educando é a realidade que se visa transformar por meio do trabalho educativo – embora, como em todo trabalho humano, essa atividade também transforme o professor. Em termos analíticos, o educando constitui-se objeto do trabalho educativo. Porém, é importante alertar para os limites das analogias com o processo de trabalho na produção de mercadorias. Enquanto as transformações do objeto de trabalho na produção de mercadorias “são de ordem puramente material, [...] no processo educativo, elas dizem respeito a valores, atitudes, conhecimentos” (PARO, 2012a, p. 186). Isso tem como consequência algo já afirmado nesta tese: o tipo de resistência oferecida pelo objeto de trabalho, não é natural ou material, mas está ligada à vontade dos sujeitos.

O entendimento do educando como sujeito, pela escola, depende do entendimento de princípios filosóficos mais amplos, que implicam a necessidade de reconhecer na criança um sujeito, com direitos e vontade própria. Depende da eliminação da concepção de infância como fase propedêutica do que seria a real vida humana, a vida adulta; da destruição da concepção de necessidade de uma tutela da vontade das crianças pelos adultos, como se depreende da leitura de Janusz Korczak (1990; 1997), por exemplo.

À luz dessas provocações, torna-se possível discutir o problema da relação entre aquilo que as crianças fazem para aprender e o estabelecimento de propósitos por elas mesmas. É possível pensar que, desvinculado dos propósitos da criança ou do educando, o trabalho que se realiza para aprender pode constituir-se num trabalho forçado. Quando se obriga a criança a realizar uma atividade pela qual ela não tem interesse, para produzir algo pelo que ela não se interessa, seu trabalho se torna penoso e pouco poderá produzir em termos de aprendizagem efetiva, se se trata das atividades escolares.

É necessário reconhecer que toda aprendizagem é subjetiva, dependente de uma atividade realizada sob a condição de *sujeito*, pelo empenho da vontade desse *sujeito*. De um ponto de vista sócio-histórico, reconhece-se, junto a isso, que o interesse não é natural (ideia de que se valem alguns críticos das teorias sobre interesse), mas que *querer aprender*, como todo

elemento cultural, é aprendido. Isso não permite separar o interesse pelo objeto da aprendizagem do trabalho educativo realizado pela escola. Significa, antes, reconhecer que, como produto cultural, o interesse por aprender faz parte da cultura de que o educando deve apropriar-se no âmbito escolar.

Quando, no processo de ensino-aprendizagem, o motivo utilizado para levar o educando a trabalhar para aprender é extrínseco (coerção ou chantagem), o trabalho torna-se forçado. Portanto, não reforça a condição de sujeito do educando, antes, constitui a negação dessa condição. No mínimo, os resultados servirão a outros, e não àquele para quem todo o processo educativo foi estruturado. No entanto, esse equívoco sempre se fez presente no ensino, por meio da atribuição de notas, da ameaça da reprovação, etc. Embora seja algo tão antigo na educação, o tema é sempre atual, tendo em vista que permanece na prática escolar e, de tempos em tempos, renasce até mesmo nas políticas educacionais¹³.

O problema disso tudo é que a conversão do trabalho de aprender em trabalho realizado por um motivo extrínseco não apenas atrapalha a concretização de seu objetivo, como, principalmente, nega o objetivo da escola, porque toma o educando como o oposto daquilo que a escola deveria contribuir para produzir – *um sujeito*. Por isso, o conceito de objeto de trabalho no processo que visa à formação de personalidades *humano-históricas* precisa ser tratado com muito cuidado, tendo em vista a natureza desse objeto, que é, sobretudo, um sujeito. Já quando se trata dos demais componentes desse processo, Paro (2013) afirma que parece não haver dificuldade. Assim, materiais, recursos e espaços utilizados na escola são facilmente classificáveis como instrumentos de trabalho.

A noção de produto do trabalho educativo, por sua vez, já provocou discussões e distorções, abrindo possibilidades para críticas. A partir das considerações de Marx (1978), Saviani (1991, p. 81) afirma que “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos”. Essa constatação é contestada por Paro (1986a; 1986b; 1993; 2012a). Paro (1986a) afirma que a aula não é produzida pelo professor e consumida pelo educando, porque o educando é coprodutor dela e que a aula não é o produto da educação, mas a atividade por meio da qual o trabalho educativo se realiza. Em texto mais recente (PARO, 2012a) o autor reforça, ainda, que o entendimento da aula como produto da educação vai ao encontro da educação bancária, na acepção da crítica de Paulo Freire.

¹³ Não obstante as críticas, recentemente, por exemplo, a possibilidade da reprovação voltou a fazer parte da política educacional da cidade de São Paulo – SP, como parte das estratégias do Programa Mais Educação São Paulo, que, apesar da medida, afirma que a reprovação não deverá ser tomada como “mecanismo punitivo ou de exclusão” (SÃO PAULO, 2013).

[...] o produto da escola não é a aula. O produto da escola é o que resulta da educação, ou seja, da apropriação da cultura pelo aluno, pela qual ele forma sua personalidade viva. Portanto, se se trata verdadeiramente de um processo educacional consistente, a aula (ou numa linguagem mais precisa, o processo ensino-aprendizado) não é mera atividade de comunicação em que um produz e o outro consome, a não ser na educação “bancária” criticada por Paulo Freire [14], que constitui a própria negação da educação como processo de formação humano-histórico, processo este em que o educando se envolve como sujeito construtor de sua personalidade e não como mero consumidor de informação. (p. 182-183, comentário 39)

Em sua análise do conceito de produto da educação escolar, Paro (2012a) esclarece que, embora, especialmente no âmbito privado¹⁵, o que se negocie e remunere nos contratos de serviços educacionais seja a aula, existe algo que permanece para além dela. A aula é, então, uma *atividade* por meio da qual se busca realizar determinados objetivos. O produto da escola é o sujeito com sua personalidade transformada por meio da apropriação da cultura (ainda que essa transformação nunca se encerre e que a escola seja apenas uma das instâncias formativas). Assim, a produção e o consumo do produto da educação também não ocorrem simultaneamente, uma vez que o consumo não se dá quando o educando participa da aula, mas quando ele dispõe da transformação de sua personalidade, no exercício da cidadania, da sua condição humana na sociedade.

Alegar uma peculiaridade do trabalho educativo não é, pois, apelar para uma essencialidade em detrimento da historicidade do processo de trabalho. É compreendê-lo como “*forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana*” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8, grifo no original). Para Tardif e Lessard (2005), não apenas a docência ou o trabalho educativo possui essas características, mas todas as profissões que se defrontam com o *outro* como seu objeto de trabalho tornam-se “suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte” (p. 11). O que se acrescenta, como especificamente concernente ao trabalho educativo, nos fundamentos da tese, é o fato de o trabalho educativo voltar-se para a constituição do ser humano-histórico, tendo em vista a concepção de educação que se adota.

[14] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

¹⁵ Embora seja mais comum no âmbito privado, alguns editais de concursos de acesso à carreira docente pública têm se utilizado da remuneração por hora/aula.

A característica principal eleita por Tardif e Lessard (2005) para o estudo da docência como trabalho peculiar é, portanto, é a interatividade entre humanos. Segundo os autores,

todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (p. 30, grifo no original)

Nesta tese, toma-se essa característica como central no trabalho educativo, mas acrescenta-se que a interatividade não esgota a peculiaridade do trabalho educativo. Essa interatividade precisa ser qualificada como subjetiva; isto é, é necessário destacar que se trata de uma interatividade entre sujeitos. Acrescenta-se ainda que não apenas a natureza do objeto com que se lida é determinante dessa peculiaridade, mas, também, os fins dessa atividade. Se ela tem como fim específico a formação de seres humanos em sua característica fundamental de *sujeitos históricos*, o trabalho educativo não pode negar, mas deve justamente reforçar a condição de sujeito dos que a realizam – educando e educador. Nos capítulos seguintes, as questões aqui levantadas são retomadas, principalmente tendo em vista os modelos de gestão do trabalho educativo implicados pelo monitoramento da qualidade da educação.

2.4 Gerência: o problema do controle do trabalho aplicado ao trabalho educativo

Como se expôs anteriormente, existem determinados limites à subsunção do trabalho educativo ao capital. É necessário observar que, apesar de se abordar, neste texto, a subsunção do trabalho ao capital, o importante nesse caso é destacar o tolhimento da liberdade desse processo de trabalho, o que pode ser realizado também pelo Estado. Esses limites à subsunção do trabalho educativo ao capital ou ao Estado têm implicações para a aplicação da gerência ou do controle a esse tipo de trabalho e, conseqüentemente para a política educacional, a gestão e a organização do trabalho educativo na escola. Nesse sentido, cabe discutir a gerência e, posteriormente, as conseqüências de sua aplicação ao trabalho educativo.

No modo capitalista de produção, a exploração se efetiva pela apropriação do excedente produzido pelo trabalho de outrem. Como o trabalhador não trabalha pelo produto de seu trabalho, mas por um salário, o interesse pela produção passa a ser do capitalista e não do trabalhador. Aquele, tendo comprado força de trabalho como uma mercadoria, parte variável

do capital, que irá acrescentar valor ao produto do trabalho, adotará medidas para controlar o processo de trabalho, tendo em vista o aumento da produtividade do trabalho, assim como superar o desinteresse e a resistência do trabalhador.

A gerência torna-se o meio para conseguir resolver essas duas necessidades do capital. Como comprador da força de trabalho como um valor de uso¹⁶, o capital necessita controlá-la para melhor aproveitar suas potencialidades. Embora a gerência não seja novidade criada pelo capitalismo, ela ganha espaço nesse modo de produção, associada à divisão técnica do trabalho, transferindo ao capital o efetivo controle do trabalho.

Ao discutir a gerência como forma de controle do trabalho, conforme a concebe Harry Braverman (1987), é necessário distinguir o controle que se dá no âmbito da subsunção formal do trabalho ao capital daquele que possibilita efetivar a subsunção real do trabalho ao capital. O primeiro é aquele que, no modo de produção capitalista, já está embutido no próprio processo produtivo. Conforme Ellen Meiksins Wood (2003), enquanto no feudalismo, era um poder externo à produção que garantia a continuidade da exploração, no capitalismo, esse poder é intrínseco à produção. O trabalhador está obrigado a vender sua força de trabalho ao capital, mesmo sem ameaças como as decorrentes de poder político ou bélico.

Isso significa que no capitalismo a exploração ocorre exclusivamente na esfera econômica, diferentemente do que ocorria em outros modos de produção, que não prescindiam de condicionamentos extraeconômicos (poder político e bélico, por exemplo) para efetivar a exploração. Apesar de dar-se independentemente de uma esfera política externa, a exploração sempre dependerá dessa esfera política, pois a manutenção da propriedade privada, a troca e as relações contratuais necessitam da presença do Estado, de seu aparato legal e burocrático, assim como de suas funções policiais (WOOD, 2003).

¹⁶ A força de trabalho é a energia vital despendida durante o processo de trabalho – ou capacidade de trabalho. “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (MARX, 1996, p. 285) “O valor da força de trabalho, como de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção, portanto, também reprodução desse artigo específico. [...] O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor.” (MARX, 1996, p. 288) A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. Ao afirmar que a força de trabalho é vendida como valor de uso para o capitalista, é necessário esclarecer que, diferentemente do valor que é pago pela força de trabalho, seu valor de uso não é quantificável. O valor de uso se refere às qualidades úteis da mercadoria. É uma relação ente homem e coisa; não quantificável. É inerente ao corpo da mercadoria. “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo.” (MARX, 1996, p. 166) O valor de uso independe da quantidade de trabalho despendido para a produção da mercadoria. Qualidade que a mercadoria tem de atender às necessidades humanas.

Em suma, “o capitalismo tem a capacidade única de manter a propriedade privada e o poder de extração de excedentes sem que o proprietário seja obrigado a brandir o poder político direto no sentido convencional” (WOOD, 2003, p. 43). Uma condição fundamental para o início da produção capitalista é “o controle do processo de trabalho pelo capital. Ou seja, a forma especificamente capitalista de produção começa quando o poder ‘político’ direto é introduzido no processo de produção como condição básica de produção.” (p. 45)

O controle de que fala Harry Braverman (1987) é o controle do trabalho alheio. É o controle exercido por meio da gerência, que permite ao capital a superação da resistência do trabalhador, do desinteresse deste às condições impostas pelo capital. Diferentemente do controle que já está embutido no âmbito do processo produtivo e que decorre da subsunção formal do trabalho ao capital, a forma de controle abordada por Braverman (1987) é a que permitirá efetivar a subsunção real do trabalho ao capital, com a separação definitiva entre a concepção e a execução, como se vê a seguir.

A força de trabalho humana é indeterminada em termos quantitativos. Mas, de um lado, o trabalhador necessita vender sua força de trabalho para sobreviver; de outro, o capitalista necessita comprar essa força de trabalho para poder produzir. Como a força de trabalho é comprada como valor de uso, a *racionalização do trabalho* e a *coordenação do esforço humano coletivo* assumem o papel de aumentar a produtividade e, portanto, o lucro capitalista. Os conceitos de racionalização do trabalho e de coordenação do esforço humano coletivo são definidos por Paro (2012a; 2015), com base na síntese dos tipos de recursos envolvidos na realização dos objetivos de uma empresa.

Segundo Paro (2015), os recursos envolvidos na busca dos objetivos de uma empresa podem ser sintetizados em *recursos objetivos* e *recursos subjetivos*. Os primeiros incluem os objetos de trabalho, os instrumentos de trabalho, os conhecimentos e técnicas utilizados na produção. São condições objetivas de produção. Os últimos referem-se à capacidade de trabalho dos sujeitos que trabalham, que fazem uso dos recursos objetivos, e constituem o esforço na realização das ações que concorrem para o alcance dos objetivos.

Essa compreensão permite ao autor verificar que os dois campos integrados da administração são a *racionalização do trabalho* e a *coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente “*coordenação*” (p. 32, grifo no original). A racionalização do trabalho diz respeito à racionalização dos recursos objetivos na realização do processo de trabalho. A coordenação diz respeito à utilização racional dos recursos subjetivos.

Na empresa capitalista, racionalização corresponderá à *divisão pormenorizada do trabalho*; coordenação do esforço humano coletivo ligar-se-á à *gerência* (ou controle do trabalho pelo capital). A divisão social do trabalho está presente em todas as sociedades em que a produção da existência se dá coletivamente, através da sociedade (BRAVERMAN, 1987), não obstante os produtos do trabalho circularem como mercadoria ou não (RUBIN, 1980). A *divisão pormenorizada* do trabalho, por sua vez, é típica do modo de produção capitalista e caracteriza-se pela fragmentação de determinada especialidade produtiva em diversas operações menos complexas, de modo que o produto do trabalho resulta das operações realizadas por diversos trabalhadores, cada um especializado em sua tarefa.

Segundo Harry Braverman (1987, p. 70), “o mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho”. Essa divisão, em suas formas primitivas, estava ligada à composição social dos grupos, como as famílias, mas não implicava uma divisão rígida, de modo que todos os membros podiam, em algum grau, executar as tarefas comumente realizadas por outros. Esse tipo de divisão tem a ver com a *análise* do processo de trabalho, em que se ganha tempo com a realização de elementos do processo em grandes quantidades do mesmo trabalho.

Sob o capitalismo industrial, a divisão do trabalho passou a significar o parcelamento do trabalho – *divisão pormenorizada*. A divisão pormenorizada torna possível o aumento da produtividade, a diminuição dos custos de produção, sem ignorar as vantagens políticas, ligadas ao controle do processo de trabalho, à separação entre concepção e execução. O pagamento pela execução de uma tarefa é muito menor do que o que se paga pela realização do processo de trabalho completo, que implica o pagamento não apenas pela ação realizada, mas pela perícia na produção de determinado produto e domínio de um processo de trabalho, por um trabalho qualificado (BRAVERMAN, 1987; RUBIN, 1980).

Quanto à produção de mais-valia, convém ressaltar as duas formas sob as quais o dono dos meios de produção pode ampliá-la. À mais-valia obtida através do prolongamento da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho necessário¹⁷, Marx chama mais-valia absoluta. À “mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho” ele chama mais-valia relativa. (MARX, 1996, p. 431-432) A produção da mais-valia absoluta só

¹⁷ Trabalho necessário é o trabalho realizado durante o tempo necessário à produção do valor da força de trabalho, isto é, o valor correspondente aos meios de subsistência do trabalhador. (MARX, 1996). Tempo de trabalho necessário é o período do dia em que ocorre essa produção.

ocorre pela intensificação do trabalho ou pelo seu prolongamento para além do tempo necessário. É expressão da subsunção da forma social do trabalho ao capital.

Como a apropriação da mais-valia absoluta tem limitações naturais e sociais – esgotamento físico do trabalhador e lutas sociais pela redução da jornada de trabalho –, a alternativa é aumentar a produtividade do trabalho pela mudança do processo de trabalho, reduzindo o tempo de trabalho necessário à produção, potencializando a atividade da força de trabalho humana pelo uso de tecnologia, da divisão do trabalho ou combinando outras forças produtivas. É à mais-valia daí resultante que Marx chama mais-valia relativa. É necessário registrar que, para haver mais-valia relativa, é necessário haver redução do valor da força de trabalho e, portanto, redução do valor do trabalho necessário.

Segundo Marx (1996), para prolongar o mais-trabalho ou o tempo de trabalho excedente¹⁸, o tempo de trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que levam à produção do equivalente do salário em menor tempo. Assim, a produção da mais-valia absoluta está ligada à duração da jornada de trabalho, enquanto a produção da mais-valia relativa é responsável pela revolução dos processos técnicos de trabalho e da própria organização social. A mais-valia relativa pressupõe a mais-valia absoluta, assim como toda mais-valia relativa é absoluta e vice-versa, mas seus conceitos dependem do aspecto que se focaliza. Quando Marx se refere à mais-valia absoluta, refere-se à duração da jornada de trabalho; quando trata da mais-valia relativa, refere-se a toda às revoluções tecnológicas do processo de trabalho e desenvolvimento das forças produtivas que possibilitam a redução do tempo de trabalho destinado à produção do valor da força de trabalho – expresso para o capitalista em termos do salário pago ao trabalhador.

Para a expansão do capital, duas condições devem ser satisfeitas: 1) a mercadoria deve materializar valor superior ao que foi adiantado na compra de meios de produção e força de trabalho; 2) a mercadoria produzida deve ser vendida. Por isso, ela tem de apresentar vantagens de preço, qualidade, ou ambos, em relação às mercadorias de produtores concorrentes. Disso decorre a necessidade de aumento da produtividade. A divisão pormenorizada se inscreve no processo de aumento da produtividade. Ela tem a ver, em princípio, com a mudança do método de trabalho, mas é afetada e afeta as alterações no instrumental de trabalho (PARO, 2012a; MARX, 1996).

¹⁸ Trabalho excedente é o mais-trabalho, o trabalho que se realiza para além do valor da produção dos meios de subsistência necessários à reprodução da força de trabalho. É o trabalho que se realiza para além do valor da força de trabalho. É o trabalho que acrescenta e gera a mais-valia no processo de produção.

A cooperação é a forma mais simples de divisão do trabalho; organiza-se a partir da análise do processo de trabalho – separação em seus elementos constituintes. Não é a análise que encerra o trabalho parcelado, mas sim a fixação do trabalhador em postos de trabalho com tarefas mínimas e simples (BRAVERMAN, 1987). Com base na acepção de Marx e de Braverman (1987), Paro (2012a) destaca os prejuízos desse processo: limitação do homem – alienação; a máquina não livra o homem do seu trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. O trabalho morto é que suga o trabalho vivo. Ocorre, aí, para o autor, uma inversão: os instrumentos mediavam a relação homem natureza; sob a maquinaria, o homem media a relação entre o instrumento e a Natureza. Resulta, portanto, na subsunção real do trabalho ao capital: o domínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo se torna fato concreto e palpável. Outra vantagem da divisão pormenorizada do trabalho para o capital é o barateamento da força de trabalho necessária à execução de um processo mais abrangente.

Ao analisar a quem serve a administração capitalista, Paro (2012a) a classifica como um tipo de racionalidade irracional. Dados os fins que se propõe, a administração capitalista concorre para atender ao interesse de alguns homens, que detêm os meios de produção, e não ao interesse do homem em sentido genérico e universal. Assim, o autor analisa os sentidos da racionalidade presentes na racionalização do trabalho e na coordenação do esforço humano coletivo: na racionalização do trabalho e na coordenação do esforço humano coletivo, sob o capital, impera a racionalidade funcional (no sentido weberiano); sendo que essa racionalidade atende a interesses particulares e é prejudicial à maioria dos homens, Paro revela a contradição dela, demonstrando a irracionalidade presente.

Na sociedade capitalista, os chamados estudos de administração se concentram predominantemente nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores. A gerência torna-se a forma assumida pela *coordenação*.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. (MARX, 1996, p. 304)

Embora a gerência preceda o capitalismo, como forma de coordenar grande número de trabalhadores, nesse modo de produção ela assume papel de agente do interesse do capitalista. A gerência assume, portanto, a função de manter e aumentar a produtividade. “A superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas por meio da gerência.” (PARO, 2012a, p. 79)

O fundamento dos sistemas gerenciais é o controle (BRAVERMAN, 1980). “Para o controle do trabalhador, o aspecto fundamental da divisão pormenorizada do trabalho é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que essa divisão necessariamente implica.” (PARO, 2012a, p. 81) O trabalho, entendido na unidade pensamento conceptual/atividade, passa a existir apenas no âmbito do trabalhador coletivo. Isto é, a unidade pertence ao capitalista. Não obstante incidir principalmente sobre o trabalho manual, como se pode apreender em Braverman (1980), a repetição também atinge o trabalho tido como cerebral – tendendo a eliminar também dele o processo pensante completo.

As origens da gerência científica remetem aos economistas clássicos, mas a definição das teorias da gerência só vem à tona em fins do século XIX e início do século XX, especialmente a partir de Frederic W. Taylor¹⁹. Os princípios tayloristas sobre os quais a gerência moderna se construiu são basicamente três. O primeiro é a “dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores” (BRAVERMAN, 1987, p. 103). Mediante esse princípio, o processo de trabalho não deve depender das capacidades dos trabalhadores, mas das determinações gerenciais.

Semelhante ao primeiro, o segundo princípio se caracteriza pela concentração do planejamento nas mãos da gerência e pela desumanização do trabalho, por meio da separação entre concepção e execução. Segundo esse princípio, a ciência do trabalho deveria ser desenvolvida pela gerência, nunca pelo trabalhador. Resumindo as concepções de Taylor, Braverman diz que,

tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como [de] baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, e para esse fim o estudo dos processos do trabalho devem reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções simplificadas o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes (BRAVERMAN, 1987, p. 107).

Com essas palavras, Taylor deixa claro que o trabalho se torna parte do capital.

O terceiro princípio básico da gerência moderna é a utilização do monopólio do conhecimento para controlar todas as fases do processo de trabalho e as formas como ele é executado. O repasse de informações associado à divisão pormenorizada do trabalho e do

¹⁹ É válido ressaltar que Taylor não desenvolveu uma ciência em sentido literal, porque não procurou estudar o trabalho, mas a adaptação ao trabalho, aceitando-o como dado natural. A partir de sua experiência como funcionário da indústria, Taylor propôs-se, como gerente, a organizar e racionalizar a produção. Embora o controle estivesse sempre ligado à gerência, com Taylor, “ele adquiriu dimensões sem precedentes” (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

conhecimento sobre a execução de determinadas atividades diluem a relação entre concepção e execução entre todos os trabalhadores. A concepção passa a existir apenas quando se considera a empresa como um todo e está concentrada nas mãos da gerência. “*Quando se completa, o trabalhador já não é mais um profissional em sentido algum, mas uma ferramenta humana da gerência.*” (HOXIE, [19??] citado por BRAVERMAN, 1987, p. 122, grifo meu). A unidade do processo de trabalho passa a existir apenas do ponto de vista do trabalhador coletivo (MARX, 1996).

A administração da empresa capitalista possui uma dupla vantagem para a exploração da mais-valia. Uma vantagem técnica, que diz respeito à racionalização, desenvolvimento de métodos e técnicas que têm como consequência o aumento da mais-valia e uma vantagem política, que diz respeito à possibilidade de ampliação do controle do capital sobre o trabalho (PARO, 2012a). Segundo Maria de Fátima Costa Félix (1984, p. 68), “a evolução da Administração Científica permitiu o desenvolvimento de métodos e técnicas de organização tão eficientes que obscurecem o seu aspecto ideológico, embora seja possível constatá-lo de forma mais ou menos nítida em cada Escola de Administração”.

Não obstante todas as vantagens apresentadas pela administração capitalista para o capital, o fato de ela repetir-se, de constituir-se principalmente pela aplicação de métodos, impede a criação de soluções para os novos problemas que vão surgindo. Além disso, a administração tem de enfrentar a reação dos trabalhadores diante da aplicação do controle. É nesse ponto que a administração se transforma ao longo do século XX, ao adotar medidas de redução da resistência do trabalhador: relações humanas mais amistosas (trabalhadores entre si e com superiores hierárquicos). Embora a Psicologia e a Sociologia industriais não sejam capazes de habituar definitivamente o trabalhador, isso não as isenta do “ajustamento” de elementos manipulativos. A administração “assume, portanto, a função de mediação entre o capital e o processo de trabalho, com vistas à expansão do capital e o processo de produção da mais-valia” (PARO, 2012a, p. 94).

A separação entre poder e propriedade, em que os capitalistas tendem a não ser aqueles que mandam diretamente, é apenas ilusória. A propriedade determina quem deve comandar e quem deve obedecer. Assim, de acordo com o autor, não importa o número de cotas-partes em que a propriedade esteja dividida. Desconsiderar a propriedade e atribuir as injustiças à administração em geral – isolada de suas determinações sociais – é ingênuo. Seria o mesmo que condenar a arma e absolver o criminoso. Isto, porém, não significa defesa da administração capitalista, porque o adjetivo que a qualifica denuncia a classe a que ela serve.

É interessante fazer uma recapitulação das consequências da gerência para o processo de trabalho. Apesar de o trabalhador já estar forçado pelo processo econômico a vender sua força de trabalho, o capitalista compra força de trabalho como valor de uso e sabe que a força de trabalho humana é indeterminada em termos quantitativos. Assim, ele necessita controlá-la se quiser potencializar sua exploração.

Em decorrência desse controle e dos métodos adotados para efetivá-lo, a totalidade do processo de trabalho se esfacela. Com a divisão pormenorizada do trabalho, rompe-se o vínculo entre concepção e execução e até mesmo a execução só se realiza no plano do trabalhador coletivo. Enquanto o trabalho estava subordinado ao capital, mas o trabalhador ainda detinha a direção do processo de trabalho, caracterizava-se a subsunção da forma social do trabalho ao capital. No entanto, quando o capital passa a controlar e deter no coletivo essa unidade do processo de trabalho, restando ao trabalhador o conhecimento de apenas uma parcela ou ação que compõe o processo de trabalho, a subordinação torna-se real – concreta. Na subsunção real, o capital detém não apenas o produto do trabalho, mas também o saber sobre o processo de trabalho. Dessa forma, até mesmo o ritmo de trabalho é ditado pelos meios de produção. A separação entre a concepção e a execução torna-se fato palpável, mas não apenas; o trabalho se torna subsumido de tal forma que *só pode realizar-se sob o controle e organização do trabalho pelo capital*. O trabalhador se torna mediação da relação entre a máquina e a Natureza. Deforma-se do ponto de vista de suas potencialidades produtivas.

Na subordinação real, o trabalho abstrato é um fato concreto. Os trabalhos são reduzidos a gestos, meros dispêndios de energia humana. Isto é, deixa de ser necessário encontrar um “algo comum” entre os tipos de trabalho concreto, expresso no conceito de trabalho abstrato. Agora, todos os trabalhos tendem concretamente ao trabalho abstrato. Eles tornam-se todos iguais. O desenvolvimento dos princípios da gerência deixa claro que é possível produzir mercadorias sem a necessidade de interesse do trabalhador no produto de seu trabalho. O controle embutido no processo produtivo capitalista e o controle da gerência são capazes de substituir o vínculo, necessário à produção. Mesmo o trabalho reduzindo-se a trabalho abstrato, a produção e o objetivo do capital – o lucro – não são afetados.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 24), “a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado”. Como consequência, ela “trata grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para produzir resultados semelhantes. Ela

submete esses indivíduos (educadores e educandos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos.”

Os governos são pressionados por contextos econômicos a organizar a política educacional vendo na escola um investimento no sentido econômico-financeiro. Os modos de organização e gestão do trabalho educativo tornam-se, então, provenientes dos ambientes em que o capital entra como investimento, para gerar lucro. Isto é, “eles visam simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua ‘imputabilidade’ através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 25) “Em suma, *pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.*” (p. 25, grifo no original)

É nesse ponto que se encontram as principais questões em relação à gerência ou ao monitoramento aplicados à atividade educativa. Nesse conflito entre as especificidades da produção de mercadorias e do processo de produção pedagógico estabelecem-se algumas questões relativas à política de monitoramento. Na produção de mercadorias, a gerência assume o papel de efetivar, manter e aumentar a produtividade. No entanto, seriam eles adequados para levar a escola a realizar mais eficientemente aquilo a que se propõe? Quais seriam, então, as consequências práticas da aplicação, por meio da política educacional, da gerência análoga à da produção de mercadorias (objetos) ao trabalho educativo (produção de sujeitos)?

Na seção a seguir, trata-se do modo pelo qual a avaliação passa a servir ao monitoramento da qualidade da educação, tornando-se instrumento de controle do trabalho educativo no âmbito das escolas. Essas transformações são discutidas em face da ideologia gerencialista, que sustenta a adoção de estratégias de mercado na política e na gestão da educação. Como já se ressaltou, o quadro analítico construído nesta seção é apenas indicativo das questões que o trabalho educativo envolve. Tem-se a consciência de que a descrição desse trabalho não dá conta da realidade heterogênea em que ele se inscreve na escola pública brasileira nem das formas e sentidos que assume. É por esse motivo que, ao focalizá-lo sob o aspecto da relação com o monitoramento da qualidade da educação, opta-se pelo conceito de “apropriação”, de Ezpeleta e Rockwell (1989). Assim, esses conceitos serão retomados, mas a atenção ao que ocorre na prática cotidiana da escola é fundamental. É para essa prática que se encaminha, posteriormente, a pesquisa apresentada na tese.

3 MONITORAMENTO: AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO EDUCATIVO

Nós apercebemo-nos de que somos injustamente impacientes com as crianças e que negligenciamos as tarefas verdadeiramente vitais e profundas. Mas aí estão também os ais, à espreita dos *professos visíveis e mensuráveis*; os inspetores, que representam o Estado, estendem igualmente julgar por peças o resultado – positivo – do nosso trabalho... *é preciso produzir, e imediatamente! Cruel dilema!*... (FREINET, 1974, p. 167, grifo meu).

Nesta seção, discute-se a centralidade que a avaliação de sistemas educacionais, avaliação externa ou em larga escala assumiu nas políticas educacionais, convertendo-se em instrumento de gestão dos sistemas educacionais e principal base do *monitoramento da qualidade da educação*. Problematisa-se a centralidade da avaliação na gestão e controle que visam a levar ao aumento da *produtividade* do trabalho educativo. Por conseguinte, mostra-se o gerencialismo como ideologia que fundamenta a transposição de formas de gerência e controle do trabalho da empresa privada para o âmbito dos serviços públicos, em particular, o trabalho educativo.

Na discussão, leva-se em conta que, para se tornarem hegemônicas, as perspectivas presentes nessas políticas valem-se de um contexto favorável, ao qual a forma de organização do Estado confere determinada fundamentação. No entanto, é necessário alertar que as políticas educacionais nem sempre reproduzem fielmente o modelo estatal em que se inspiram e que, com frequência, resultam de hibridismos e incorporam posicionamentos distintos e conflitantes.

Por isso, no estudo da política educacional, é necessário, ao mesmo tempo, considerar as matrizes em que ela se inspira, o contexto em que ocorre e os sujeitos que a realizam, se se quiser compreender suas particularidades e formas assumidas na prática. Afinal, como diz Nicos Poulantzas (1980, p. 36), o Estado “age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas”. Isto equivale a dizer que as medidas estatais não se inscrevem apenas no âmbito da ideologia (encobrimento-ilusão) e da repressão (interdito), pois elas, frequentemente, carregam concessões positivas para as massas e também conquistas, como é o exemplo da reabsorção do desemprego, entre outras políticas sociais.

3.1 O Estado gerencial e as reformas da educação

As crises do capital evidenciadas no início da década de 1970 exigiram que o Estado se reestruturasse, como parte da própria reestruturação produtiva capitalista. Nesse sentido, destacou-se a reconfiguração do poder de Estado, determinando novas formas de relação entre o público e o privado, com implicações diretas para as políticas sociais. As medidas incidiram imediatamente sobre a “superação” da crise do Estado de Bem-Estar Social (ANDERSON, 1995; BURBULES; TORRES, 2004; HARVEY, 2006; HYPÓLITO, 2008; NEWMAN; CLARKE, 2012), mas também orientaram a reorganização do Estado a partir de então.

Alguns autores focalizam a questão sob a discussão do neoliberalismo (HARVEY, 2006; ANDERSON, 1995; APPLE, 2004, entre outros). Perry Anderson, por exemplo, identifica a origem do neoliberalismo em *O Caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado.” (1995, p. 9) Para Hayek, o Estado de Bem-Estar Social era uma ameaça letal ao mercado e à política: “Apesar de suas boas intenções, a socialdemocracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna.” (HAYEK, 1944, *apud* ANDERSON, 1995, p. 9) Resposta às crises do capital, o neoliberalismo tornou-se a “solução”, com a proposta de o Estado se fortalecer enquanto enfraquecia os sindicatos, provocando massivamente o desemprego, cortando impostos, elevando taxas de juros. Por outro lado, a concorrência tratava de resolver o problema da frenagem do avanço capitalista. Com isso, reinaugura-se também a corrida anticomunista pelos governos neoliberais: Inglaterra (Margaret Thatcher) Estados Unidos (Ronald Reagan) e os outros que os seguiram (ANDERSON, 1995).

No entanto, nesta breve discussão, opta-se pelo referencial que discute a questão sob a forma de organização do Estado denominada *gerencialismo*, pois se as medidas neoliberais de redução do “tamanho” do Estado podem ser caracterizadas como as reformas estruturais, o *gerencialismo* constituiu a ideologia que sustenta a importação de modelos empresariais para a gestão pública. Janet Newman e John Clarke utilizam as expressões *Estado gerencial* e *gerencialismo* para denominar os processos de transformação cultural, política e econômica ocorridos na Inglaterra sob o governo de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Mas essas expressões denominam características presentes em políticas adotadas em inúmeros outros lugares do mundo, a partir da crise do capital nos anos 1970. Essa denominação foi a opção de Newman e Clarke (2012) diante do que é mais convencionalmente

denominado como *nova gestão pública*, que se tornou o elemento-chave para a reorganização do poder de Estado na lógica da globalização. Ainda de acordo com os autores, a partir desse momento, o gerencialismo acabou tornando-se o fundamento de programas patrocinados pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Mundial (BM)²⁰, entre outros organismos financeiros internacionais.

Para Fernando Luiz Abrucio (1997, p. 7), no contexto gerencial, nas estratégias adotadas pelos diferentes países, destacaram-se “modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos ‘consumidores’”. Controle de gastos públicos e outras estratégias com vistas a tornar o Estado eficiente passaram a preencher lacunas teóricas e práticas e a conquistar a opinião pública. “O *managerialism* [gerencialismo] substituiria o modelo weberiano, introduzindo a lógica da produtividade existente no setor privado.” (p. 10) O gerencialismo viria substituir o Estado burocrático dos moldes weberianos. Para se firmar como promessa, aproveitou-se da opinião pública, mas também de vieses acadêmicos. Ao mesmo tempo em que os cidadãos comuns eram levados a visualizar as inconsistências do modelo estatal e a crise, as teorias enfatizavam a crítica à burocracia nele presente. Nascido em contextos neoliberais, o gerencialismo não se resume aos princípios neoliberais; antes, desenvolve-se apoiado nestes.

O gerencialismo é sustentado por um discurso articulado por grupos conservadores, que Michael Apple (2000) chama de *nova direita*, resultante da união entre neoliberais e neoconservadores. Embora o Estado não se configure como dispositivo nas mãos de uma classe, como alerta Poulantzas (1980), o *gerencialismo* torna-se uma ideologia que fundamenta a confusão das fronteiras entre o público e o privado e, portanto, a adoção, no âmbito dos serviços públicos, de estratégias idênticas ou análogas à gestão da empresa privada. Nicholas C. Burbules e Carlos Alberto Torres (2004, p. 13-14) sintetizam onze elementos que caracterizaram a reestruturação econômica como tendência mundial, entre eles, a reestruturação dos contratos de trabalho, a flexibilização do vínculo trabalhista, a contratação de empregados avulsos – que às vezes trabalham em casa –, terceirização e precarização.

As constatações presentes na lista feita por Burbules e Torres (2004) são, certamente, próximas daquelas que permitiram a David Harvey (2006) concluir que a acumulação flexível envolve desde a compressão do espaço-tempo, por meio das tecnologias,

²⁰ O grupo BM é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Costumam financiar os projetos da área social: Bird e AID.

até a reorganização política mundial, com a eliminação das fronteiras do *capital*, mas, certamente, *tem sua marca mais significativa nas mudanças do mundo do trabalho*. A análise de David Harvey é bastante generalizada, mas é emblemática do cenário capitalista no mundo a partir do final do século XX, pelo menos no que diz respeito aos princípios eleitos para a continuidade do modo de produção. Segundo Harvey (2006, p. 149), “seja qual for a explicação completa, para tratar da transformação das economias capitalistas avançadas a partir de 1970, é preciso considerar cuidadosamente essa marcada transformação da estrutura ocupacional”.

No Brasil, embora a adoção de perspectivas neoliberais seja anterior, o gerencialismo é claramente adotado na chamada Reforma do Estado, realizada nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001). Quando assumiu o ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira declarou que pretendia transformar a gestão pública brasileira de burocrática em gerencial. Segundo o ex-ministro, após o endividamento internacional, o tema que prendeu a atenção de políticos e formuladores de políticas públicas no mundo todo foram os ajustes estruturais, ou as reformas neoliberais, orientadas para o mercado, mas que a partir da década de 1990, apesar da continuidade dessas medidas, “a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa. A questão central hoje é como reconstruir o Estado – como redefinir um novo Estado em um mundo globalizado.” (PEREIRA, 2001, p. 21)

A pretensão foi inserir o País na lógica da globalização. Para Luiz Carlos Bresser Pereira e Peter Spink (2001), era necessário que o Estado adotasse, na perspectiva da *nova administração pública*, “práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública” (p. 7). Ainda segundo os autores, “essa perspectiva, desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas”. Pereira e Spink (2001) acrescentam que não se trata da mera importação dos modelos empresariais, mas de reconhecer que as “novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições” (p. 7). Em outro texto, Pereira (2001, p. 21) registra o que havia dito antes da reforma: “para podermos ter uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado”.

Para Fernando Henrique Cardoso (2001), isso significa que era necessário levar a administração pública brasileira à “superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções

indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras” (p. 17). Combinando, então, elementos da reforma estrutural com a inserção do gerencialismo, a reforma do Estado significaria, “reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador”, e implicaria, também, “ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais” (PEREIRA, 2001, p. 23).

“Foi neste contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma ideologia privatizante que o modelo gerencial se implantou no setor público.” (ABRUCIO, 1997, p. 11) Pautado inicialmente pela ideia de produtividade, do modelo gerencial puro, o gerencialismo incorporou ao longo de sua existência outras correntes, e “se acoplou, dentro de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos” (ABRUCIO, 1997, p. 12). Nesse rol, enquadram-se ideias como *responsabilização*, entre outras. Por exemplo, a *orientação de serviço público* influenciou o gerencialismo a repensar a noção de competitividade entre agências públicas. Permitiu, também, reorientar a escolha pelo consumidor, sob o pretexto de que ele pode não apenas escolher, mas também modificar os serviços públicos.

As propostas de gerencialismo que se sucederam apropriaram-se daquilo “que deu certo” no modelo gerencial, propondo sua reestruturação. As “discussões sobre eficiência, qualidade, avaliação de desempenho, flexibilidade gerencial, planejamento estratégico, entre as principais, não são negadas, mas há a tentativa de aperfeiçoá-las dentro de um contexto em que o referencial da esfera pública é o mais importante” (ABRUCIO, 1997, p. 28). O gerencialismo foi-se generalizando na opinião pública, reforçada por discursos midiáticos e acadêmicos. A reação imediata da sociedade brasileira foi negativa, mas o apoio foi surgindo pouco a pouco, até generalizar-se na opinião pública. A ideia era, segundo ele, “transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em gerencial” (PEREIRA, 2001, p. 22). O terreno fértil para o crescimento do gerencialismo como alternativa de organização do Estado foi a generalização da ideia de ineficiência dos serviços públicos, da falta de transparência e da enorme burocratização.

Para a discussão da política educacional brasileira em face do gerencialismo, os princípios dessa forma de organização estatal podem ser resumidos em: a) dispersão do poder de provimento de bens sociais como educação; b) compromisso com a transparência e

governabilidade – isto é, possibilidade de converter políticas em ações específicas e objetivas; c) definição de objetivos e de mecanismos de verificação do alcance desses objetivos; d) racionalização dos gastos públicos. O Estado gerencial ainda se afirma sobre a crítica de que o *público* é portador de todos os vícios, enquanto o *privado* detém todas as virtudes. Verifica-se, ainda, que nesse modelo estatal tanto se produzem políticas públicas com a orientação gerencial quanto se forjam os discursos que as justificam com a finalidade de obter consenso. Medidas ligadas ao controle estatal se fazem acompanhar de discursos que visam à legitimação do poder do Estado para controlar, supostamente sob o argumento de tornar-se eficiente (VIEIRA, 2011; NEWMAN; CLARKE, 2012). Desse ponto de vista, “o gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359, grifo no original).

No caso da educação, pode-se perceber a busca da hegemonia discursiva no âmbito estatal, na medida em que o Estado se empenhou naquilo que caracteriza um processo hegemônico – a busca de consenso daqueles sobre os quais exerce o poder²¹. De acordo com Silva (1995), a situação desesperadora enfrentada pelas escolas, professores e estudantes foi associada à má gestão e ao desperdício de recursos. Associou-se a flagrante e precária situação da escola pública à falta de produtividade por parte de professores e diretores, como suposta decorrência de métodos de ensino e de gestão atrasados, e de currículos inadequados e anacrônicos. Assim, na política educacional, os pressupostos do gerencialismo foram traduzidos na criação de sistemas de avaliação da educação, inclusive como exigência imposta nas regras de financiamento internacional de políticas sociais por organismos como o Banco Mundial, como verificam Livia de Tommasi (2000) e Sofia Lerche Vieira (2011). Para esta última autora, no Brasil, além do cumprimento dessa exigência, o Estado “julgou importante a elaboração de uma avaliação institucional em termos nacionais a partir dos pressupostos de que o Estado gerencialista deveria ter controle sobre os resultados das políticas sociais, e das educacionais em particular” (p. 14).

Dessa forma, os traços do gerencialismo, que constituíram o cenário do serviço público desde o final do século XX, impactam também o trabalho educativo na escola pública. Depois da fragmentação das tarefas no trabalho, operada sob os moldes do taylorismo, da

²¹ Aqui, hegemonia é entendida como em Gramsci, para quem a hegemonia assume o caráter de “processo de legitimação”, de estabelecimento de um consenso sobre o conjunto da sociedade. Esse “consenso” passará então por “normas sociais provadas”, por um “doutrinação”, por controles sociais estabelecidos pelos “agentes de persuasão política” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 81).

dissimulação das hierarquias²², inspirada em moldes de filosofias gerenciais como o toyotismo, destaca-se a *objetividade dos resultados*²³ como característica das novas relações de trabalho. É sob essa forma que se manifesta a gerência do trabalho educativo, principalmente com base em dados numéricos. Para isso, ancora-se em sistemas de produção e gestão de escores de desempenho, por exemplo.

3.2 Monitoramento da qualidade nas reformas educacionais gerencialistas brasileiras

Na década de 1980, a América Latina experimentou profundas reformas educacionais, a respeito do currículo, da avaliação e das formas de financiamento. Essas reformas se destacaram também por colocar os temas educacionais na pauta de agentes econômicos como o Banco Mundial e foram por eles capitaneadas. A partir desse momento, essas políticas orientaram-se em grande medida por perspectivas mercadológicas, no contexto gerencialista, como se destacou anteriormente.

As prioridades educacionais do Banco Mundial são criticadas, inclusive por seus ex-assessores, como John Lauglo (LAUGLO, 1997). O autor enfatiza a capacidade de interferência do Banco nas políticas educacionais de diversos países, especialmente em meados da década de 1990. Outra questão criticada é a priorização de questões administrativo-gerenciais em detrimento das questões pedagógicas. No entanto, Lauglo (1997) também demonstra desconhecer as questões educacionais, ao interpretar, pelo menos inicialmente, a polêmica entre pesquisadores do campo educacional e assessores do Banco Mundial como proveniente de uma suposta disputa entre estratos profissionais (ZIBAS; FRANCO; WARDE, 1997).

Não obstante suas limitações, as críticas de Lauglo (1997) exemplificam aquilo que Paro (2013) caracteriza como a combinação entre razão mercantil e amadorismo pedagógico. Segundo Paro (2013), sob a razão mercantil, a busca de resultados econômicos em educação leva ao menosprezo dos fins educativos e, portanto, das boas práticas pedagógicas. “A razão

²² Para Tzvetan Todorov (2012), o toyotismo, por exemplo, não priva os sujeitos de vontade, antes os leva a incorporar os objetivos da empresa como deles. Assim, eles se tornam capazes de tomar iniciativas, mas são iniciativas que não evadem os limites dos objetivos da empresa. Assim, apesar da aparência de autonomia dos agentes e do discurso da ausência de autonomia, os trabalhadores não dispõem de liberdade de fato.

²³ Todorov (2012) também descreve a objetividade dos resultados como característica do mundo do trabalho atual. Apoiada na fragmentação das tarefas, a objetividade dos resultados caracteriza-se pela burocratização dos processos de trabalho. Para o autor, a finalidade é impor uma uniformidade às experiências. “Aliás, de tanto preencherem formulários, os professores já não têm tempo para ocupar-se individualmente dos alunos e as enfermeiras, dos doentes.” (TODOROV, 2012, p. 133)

mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado.” (PARO, 2013, p. 957) É a razão mercantil que governa a produção, compra e venda de mercadorias com vistas à apropriação do excedente de trabalho nelas incorporado. No entanto, segundo o autor, a razão mercantil não se manifesta apenas quando o lucro se faz presente imediatamente, mas também por meio de todos os mecanismos relacionados à competição.

A razão mercantil se expressa na educação de duas formas. A primeira está ligada à privatização, aos convênios entre instituições públicas e privadas, à compra de pacotes e sistemas de educação, compra de bens e serviços; diz respeito ainda às concepções de educação propriamente ditas, ao entendimento da educação como investimento para o crescimento econômico. A segunda diz respeito às estratégias utilizadas na política e na administração da educação, na busca da melhoria da qualidade, que quase sempre se resumem à competição, às metas a serem atingidas e aos ranqueamentos. Desvalorizando ou simplesmente ignorando o conhecimento sobre o fenômeno educativo e sobre a história da educação, as políticas se orientam, então, pela aplicação de métodos e técnicas gerenciais na escola e no trabalho educativo. Em face do amadorismo pedagógico, favorecedor da adoção dos métodos empresariais na educação, ignora-se o conhecimento da especificidade do processo educativo, cedendo espaço a alternativas copiadas da administração capitalista (PARO, 2013). Pode-se dizer que as transformações político-econômicas representam o clima favorável e que o amadorismo pedagógico é o terreno fértil para o crescimento e florescimento das estratégias mercantis na educação.

Essas estratégias se mostram ao senso comum como respostas às lacunas da má qualidade da educação, na pretensão de não se constituírem propostas unilaterais nem de organismos econômicos nem do Estado. Nesse sentido, a consolidação do monitoramento da qualidade via testagem e responsabilização se deu no Brasil como um longo processo histórico. Além dos fatores ligados à própria reestruturação capitalista e às formas de organização estatal, podem ser apontados como fatores que contribuíram para a configuração dessa política: a) o planejamento educacional no âmbito do planejamento governamental e das tentativas de racionalização orçamentária, presentes no Brasil desde os anos 1930; b) a transformação da estrutura do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); c) a articulação da *medida-avaliação-informação*²⁴ com o planejamento educacional, possibilitada

²⁴ O termo *medida-avaliação-informação* é utilizado por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007) como forma de destacar a perspectiva das funções da avaliação de sistemas educacionais no período que analisa em sua tese de doutorado: 1998-2002. A autora explora a associação entre a política de avaliação da educação básica e a organização do sistema nacional de informação educacional, tornado possível pela revisão metodológica das estatísticas educacionais e pelas inovações na gestão de dados da educação. Com relação a esse evento, é

por acordos com instituições financeiras como o Banco Mundial, por meio do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), como ressalta Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007).

Em crítica feita por Dumerval Trigueiro Mendes (2000) à política educacional brasileira, anterior à criação dos sistemas de avaliação e gestão de escores de desempenho, reeditada no ano 2000, é possível verificar que contribuíram ainda para a consolidação das estratégias quantitativas no âmbito da avaliação em larga escala a disputa entre educadores liberais do Conselho Federal de Educação (atual Conselho Nacional de Educação – CNE) e tecnocratas tanto do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea) quanto do MEC, desde os anos de 1960. Para o autor, a disputa não propiciou a contemplação do pedagógico e do econômico, mas tão somente contribuiu para a disseminação da racionalidade mecânica e quantitativa no planejamento educacional.

A construção das estratégias políticas apoia-se em discursos que incorporam, de alguma forma, anseios e vozes de movimentos sociais e reclamações da sociedade em geral, ainda que não se constituam na resposta estatal esperada por essas vozes. Por exemplo, em face da ineficiência do sistema de ensino, Philip Fletcher (1995, p. 93) afirma com a certeza de obter apoio do senso comum: “Antes de se pensar em mais recursos para a área do ensino, o sentimento é de que se deva gastar mais racionalmente os recursos já existentes.” Todas as facetas ou causas do problema são levadas a convergir na direção da gestão ineficiente de recursos *humanos*²⁵ e *materiais*. Assim, a defesa da aplicação das estratégias de mercado capitalista na educação inclui em seu discurso de justificação a possibilidade que supostamente oferece de gerir eficientemente os recursos da área educacional e, ao mesmo tempo, denuncia a ineficiência e a falta de moralização desses serviços.

Na educação, por exemplo, sem a gestão direta do governo e com *contratos de trabalho menos estáveis*, a aplicação de medidas de livre mercado seria facilitada, como demissão de professores incompetentes, contratação de melhores professores, competição por

importante citar a crítica de Dermeval Saviani à transformação do Inep e suas implicações. Saviani (2012) afirma que a história do Inep é marcada pela sua reestruturação em 1997, a partir da qual a instituição se transformou, de um órgão de pesquisa educacional, numa agência de avaliação da situação do ensino no país. A propósito, o autor se posiciona contrário à dicotomia implicada nesse caso entre avaliação e pesquisa educacional. Recentemente, Saviani retomou essa discussão, em entrevista ao Blog Servidores do Inep, como parte da série de entrevistas *O Inep que a sociedade precisa*, citadas posteriormente nesta tese.

²⁵ A expressão “recursos humanos” foi empregada aqui no sentido que lhe aplica a Teoria Geral da Administração, que, na verdade é uma teoria da administração capitalista, porque é esse o sentido nas concepções de Fletcher. Nesse sentido, essa teoria concebe o homem como recurso, isto é, como meio, e não como fim. Ao contrário disso, o referencial que embasa esta tese leva a questionar essa concepção e a pensar em *recursos humanos* como recursos *do* homem e não o homem *como* recurso (PARO, 2012a).

estudantes, entendidos como clientes. Por isso, ao tratar dessas medidas adotadas no âmbito da política educacional brasileira, convém ressaltar que elas frequentemente se apoiam em discursos midiáticos e acadêmicos, que destacam a ineficiência do sistema educacional e vinculam essa ineficiência a fatores como a estabilidade dos professores. Nesse sentido, a estabilidade é vista como principal causa da improdutividade.

As medidas constituem, portanto, respostas que vão ao encontro de algum tipo de anseio da população alvo do serviço que pretendem regular ou controlar. Assim, esse tipo de medida supostamente atenderia à reclamação da sociedade pela garantia da qualidade da educação pública. É exemplo daquilo que Poulantzas (1980) destaca, ao afirmar que as estratégias estatais não se constituem apenas como medidas unilaterais, mas materializam, frequentemente, respostas a anseios das massas, ou pelo menos àquilo que essas massas acreditam ser suas demandas.

Fletcher (1995, p. 93) ainda parece conclamar a uma moralização dos serviços públicos: “Antes de mais nada, precisa-se entender que a função principal da escola é ensinar e que o resultado esperado, avaliado e cobrado deve ser os resultados da aprendizagem do aluno.” Discursos como esse constituem a base do *consenso* a respeito do monitoramento e do controle à distância do trabalho educativo, além de fazerem crer que a aferição da qualidade da educação pode ser adequadamente realizada por meio de testes e índices. Não é de se esperar mesmo que a análise cotidiana dessas situações pelos cidadãos que utilizam a escola pública transcenda a superficialidade, pois, como diz Agnes Heller (2000), a vida cotidiana se caracteriza pelas generalizações e pelo distanciamento da práxis. Então, pode-se parafrasear Diane Ravitch (2011): afinal, quem não apoiaria a ideia de ver as escolas públicas realizarem mais eficientemente seus fins?

No contexto da ideologia gerencialista, dois princípios orientam a materialização de medidas adotadas na política educacional. São eles a *responsabilização* e o *quase-mercado*, que permitem levar a cabo o que se denomina como monitoramento da qualidade.

3.3 Quase-mercado e responsabilização como bases do monitoramento

Nesta tese, designa-se como *monitoramento da qualidade da educação* o conjunto de políticas educacionais pautadas na testagem de alunos em larga escala e na responsabilização de agentes educacionais. Embora não se reduza a isso, o monitoramento da qualidade da educação no Brasil é efetivado basicamente por meio da realização de avaliações externas, do

estabelecimento de metas de índices de *aferição* da qualidade e da divulgação dos escores obtidos por alunos e escolas. Em suma, baseia-se nos princípios como o de *quase-mercado* e de *responsabilização*.

A expressão *quase-mercado* designa um contexto de políticas sociais em que se combinam financiamento e gestão públicos com mecanismos de mercado. Para Sandra Zákia Sousa e Romualdo Luiz Portela Oliveira (2003, p. 877), trata-se de um conceito que “tanto do ponto de vista operativo, quanto [do] conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”. O *quase-mercado* não é um modelo rígido e tem encontrado na avaliação e na responsabilização meios de ser implantado na gestão e política educacional brasileiras. “As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação associadas ou não a estímulos financeiros” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 877).

O conceito de *quase-mercado* é descrito por Julian Le Grand, quando esse autor trata da política social na Inglaterra, após o governo de Margareth Thatcher:

Eles são “mercados” porque substituem o monopólio estatal de providência por competitividade e independência. São “quase” porque diferem dos mercados convencionais em características importantes. As diferenças estão tanto na oferta quanto na demanda. Do lado da oferta, como ocorre com os mercados convencionais, há concorrência entre as empresas produtivas ou prestadores de serviços. Assim, em todos os esquemas descritos há instituições independentes (escolas, universidades, hospitais, residências, associações de habitação, os proprietários privados) que competem por clientes. No entanto, em contraste com os mercados convencionais, essas organizações não procuram necessariamente maximizar seus lucros; nem são, necessariamente, de propriedade privada. Precisamente o que essas empresas irão maximizar, ou pode ser esperado que maximizem, é claro, é a sua própria estrutura. (LE GRAND, 1991, p. 1259-1260, tradução minha)

A ideia por trás das medidas de quase-mercado é basicamente a inserção de competitividade por público-alvo (entendido como cliente) entre instituições públicas que prestam o mesmo tipo de serviço, como educação ou saúde. Assim, essas instituições teriam de aperfeiçoar constantemente os serviços prestados, a fim de dignificar seu nome perante a sociedade e atrair para si a procura de serviços. Em função do aumento de demanda, essas instituições fariam jus também a maiores repasses de verbas pelo Estado. No plano individual, o *quase-mercado* implica *incentivos* ao trabalhador, como bonificações, gratificações pelo alcance de metas, comumente utilizados no âmbito da empresa privada.

Sob o monitoramento, os sistemas de ensino aplicam testes padronizados a seus alunos e, com base nas notas obtidas por estes, geram escores por escolas, cidades, estados. Em

seguida, divulgam os resultados, a fim de obter pressão da sociedade sobre as escolas por melhores escores, ou vinculam diretamente o pagamento de bônus ou aplicação de possíveis sanções a professores e outros trabalhadores da educação aos escores obtidos pelas escolas.

As relações entre escores, bônus e sanções não são mais tão diretas quanto se pôde ver nos primórdios das políticas de responsabilização. Criaram-se na política educacional brasileira, por exemplo, medidas para evitar que, em vez de diminuir a desigualdade, o Estado acabasse patrocinando o aumento do desnível entre unidades escolares, caso as escolas com altos escores fossem premiadas em detrimento das que obtivessem baixas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁶. Permanece, porém, a intenção de que os dados das avaliações sirvam ao redimensionamento de ações de escolas e redes de ensino e à responsabilização (*accountability*) de agentes educacionais e gestores públicos. Mas a elevação de escores permanece, sobretudo, nas metas estabelecidas pelo Estado como parâmetro da avaliação dos profissionais da educação.

Presente na literatura desde meados da década de 1960 e mesmo ante o argumento de que não haveria uma tradução fiel na língua portuguesa, o termo *accountability* é hoje traduzido livremente como *responsabilização*. Mais que correspondente de responsabilização, em língua inglesa *accountability* encarna determinados princípios da gestão de serviços e recursos públicos. Em busca desse significado, Menga Lüdke diz que *accountability* “é responsabilidade pela justificação das despesas ou do esforço de alguém. Portanto, os diretores de programas e professores deveriam ser, diz-se frequentemente, responsáveis (‘accountable’) pelos seus custos, salários e tempo” (SCRIVEN, 1980, citado por LÜDKE, 1984, p. 27). O que importa destacar na citação utilizada por Lüdke (1980) são as matrizes que sustentam a expressão. A relação estabelecida entre insumos, trabalho e resultados deixa claro o vínculo do termo com o controle gerencial. “Tal como foi proposto nos anos 60, o conceito (‘accountability’) pareceu muito útil para os profissionais da educação; ele os ajudou a organizar seu trabalho de ensino de maneira mais racional e a orientar seus esforços para um produto mais visível e contábil (‘accountable’).” (LÜDKE, 1984, p. 28)

Atualmente, de modo sintético, pode-se dizer, nas palavras de Theresa Adrião e Teise Garcia, que, com a *accountability*,

²⁶ Por exemplo, as escolas de ensino fundamental urbanas que cumprirem a meta prevista do Ideb receberão acréscimo de 50% do repasse relativo ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Como medida para evitar o aumento da desigualdade, pode-se citar que: as escolas rurais recebem esse acréscimo independentemente do cumprimento das metas do Ideb ou de outras contrapartidas. Ver Resolução CD/FNDE nº 09/2007 (BRASIL, 2007d).

o que se pretende é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os “prestadores” de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade. Os exemplos variam da criação de ouvidorias, já existentes em diversas esferas da administração pública, à adoção de mecanismos de premiação ou “punição” às instituições-fim, gestores públicos ou funcionários que não tenham atingido o padrão estabelecido – neste caso, com o intuito de constituir um quase-mercado. (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 781-782)

Apesar de Lüdke (1984) indicar que, em sua origem, a responsabilização continha implícita a ideia de que ninguém poderia ser responsabilizado por resultados se as condições necessárias para atingi-los não fossem suficientemente garantidas, a evolução como medida política estreitou ainda mais a estratégia de racionalização contida na responsabilização. Ao observar que os políticos americanos passaram todos a defender a responsabilização, Diane Ravitch adota uma definição mais acessível de responsabilização, que vale a pena destacar: “Por responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso.” (RAVITCH, 2011, p. 115)

A partir de suas pesquisas na região Sul do Brasil, Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi (2012, p. 1) confirmam que na maioria dos casos em que é utilizado, o conceito “associa-se mais a orientações políticas gerenciais do que a uma lógica progressista e democratizante de gestão educacional”. A afirmação permite apreender a visão de administração que se impõe ao trabalho educativo. Trata-se do controle gerencial da empresa capitalista, como estratégia de controle do trabalho, e não da administração entendida amplamente como mediação para o alcance de fins, no significado que lhe aplica Paro (2012a, p. 25): “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Assim, como principal base do monitoramento da qualidade da educação, ao que parece, a *responsabilização* alinha as políticas educacionais ao controle gerencial, conferindo-lhes o caráter de controle do trabalho educativo. É a partir dessas constatações que se colocam questões ao longo desta seção.

3.3.1 Testagem como estratégia a serviço da gestão da educação

De acordo com Almerindo Janela Afonso (2007), em países capitalistas ocidentais, no rol das reformas de modernização conservadora, o crescimento do foco na avaliação educacional foi induzido pela possibilidade de essa avaliação facilitar mudanças nos diferentes setores sociais. Confirmando as palavras de Michael Apple (2000; 2001) sobre a emergência da *nova direita* como importante movimento na criação de políticas gerenciais no campo educacional, Afonso (2007) diz que esse tipo de transformação do pensamento e da prática

política tem suas bases “numa nova ideologia emergente — a ideologia da nova direita — uma espécie de *melting pot* político, económico e cultural que se traduziu na fusão (conjuntural) de valores e interesses contraditórios, de origem (neo)liberal e (neo)conservadora” (AFONSO, 2007, p. 12).

O pressuposto do monitoramento é o levantamento de dados em intervalos regulares, com vistas à formulação de juízo de valor sobre o serviço do qual se monitora a qualidade. Assim, a avaliação em larga escala ganha destaque na política educacional brasileira e, mais que isso, investe-se constantemente no aperfeiçoamento dos processos de aferição externa do desempenho de estudantes.

Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. O debate em curso acerca do Acordo Internacional de Tarifas e Comércio no âmbito da Organização Mundial do Comércio (GATT-OMC) é uma expressão do primeiro aspecto, a generalização dos sistemas de avaliação em larga escala, do segundo. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874)

As avaliações em larga escala ganham uma importância colossal nesse contexto, na medida em que se visualiza nelas a possibilidade de tornar impessoal o sistema de controle que *faz a máquina educacional funcionar*. Segundo Jacobo Waiselfisz (1993, p. 7), “os sistemas de avaliação tendem a estruturar uma burocracia estável e mais anônima, responsável por seu funcionamento [do sistema educacional] e também tende a desenvolver normas e rotinas mais ou menos formalizadas para a sua ação”. Nesse caso, o autor compara a avaliação com a pesquisa, ressaltando as vantagens daquela em relação a esta. Para ele, as avaliações também se diferem

quanto à capacidade de induzir reformas ou melhorias. A pesquisa, por seu caráter esporádico e não previsível, não origina nem expectativas nem preparo por parte das unidades avaliadas, por outro lado, medidas podem ser tomadas “a posteriori” para corrigir os problemas detectados, mas isto já não é “parte” da pesquisa. Já quando se trata um sistema de avaliações recorrentes e periódicas (e mais ainda, quando os resultados da avaliação originam alguma forma [de] incentivo, seja material, seja em forma de “prestígio”) a própria avaliação converte-se em uma poderosa “indutora” de mudanças, ao originar expectativas e preparação por parte das unidades avaliadas, análises de seus aspectos “fracos” de acordo com os critérios que orientam a avaliação, medidas para superar estes problemas, etc. (WASELFISZ, 1993, p. 7)

Essa parece ter sido a ideia que levou à reestruturação do Inep, de instituição de pesquisa em educação para instituição responsável pela avaliação do ensino brasileiro, em meados da década de 1990. Após a reestruturação do Inep, a presidente da instituição, Maria Helena Guimarães de Castro confirma:

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há país no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reformas. (CASTRO, 1998, p. 303)

Não é necessário estabelecer uma dicotomia entre avaliação e pesquisa em educação, para compreender o problema da reorientação do Inep, conforme já se referiu, com base em Saviani (2012). No entanto, é necessário destacar que a reorientação desse instituto em meados da década de 1990, resultou na valorização da avaliação e gestão de índices, em detrimento da pesquisa educacional em sentido amplo.

Em sua tese de doutoramento, Dirce Nei Teixeira de Freitas (2005) verifica como a avaliação passa a servir à gestão da política educacional no Brasil. Segundo a autora, valendo-se de uma expressão de Antônio Gramsci, pela via da avaliação em larga escala e pela construção de sistemas de informação educacional, o *Estado educador* atua como *Estado avaliador*. Ao definir o que é o Estado Educador, Gramsci afirma ser a tarefa educativa ou formativa do Estado aquela que tem a ver com a pretensão de conformar um tipo de civilização. São as tarefas que pretendem adequar os modos de vida e a moralidade das massas a necessidades da continuidade do modo de produção. Para Gramsci, o Estado deveria ser entendido como *educador* em face de sua atuação para criar um novo tipo ou nível de civilização. A atuação do *Estado educador* ocorre por meio dos aparelhos ideológico-culturais da hegemonia (BUCI-GLUCKSMANN, 1980). O Estado criou, então, estratégias para conformar a sociedade e as instituições educacionais em relação à avaliação. Esta foi apresentada como a via que tanto permitiria ao Estado acompanhar o desenvolvimento dos serviços educacionais quanto induziria ao constante aperfeiçoamento da qualidade de sua oferta.

A gestão da política educacional atual calcada no monitoramento valeu-se, em seu discurso justificador, também de pesquisas educacionais que apontavam a necessidade de avaliar e acompanhar o desenvolvimento educacional no País, embora essas não tenham em nenhum momento sugerido o monitoramento nos moldes em que ele ocorre. Em outro rumo, no entanto, as medidas estatais se firmaram pelo viés da avaliação baseada em testes, pela criação de sistemas de informação educacional e pela gestão de bancos de dados criados a partir dos testes. Ademais, segundo Sousa (1997), a construção dos sistemas de avaliação educacional no Brasil desconsiderou as contribuições da pesquisa em educação. Se, por um lado, as pesquisas destacavam implicações do contexto social na avaliação, por exemplo, o Estado, por

outro, apelava para a testagem, tomando os escores cada vez mais como expressão do desempenho de escolas e sistemas educacionais. Não obstante, recentemente, o nível socioeconômico (NSE) vem sendo considerado no âmbito da testagem em larga escala.

3.4 O monitoramento da qualidade na educação brasileira: o PAC da Educação

A análise de Freitas (2007) inclui política educacional brasileira no que se refere à avaliação da educação básica no período 1998-2002. Entre 2002 e 2007, foram gestadas as medidas que, em 2007, tomam corpo no conjunto de resoluções e portarias lançado pelo governo federal como o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) da Educação. Esses instrumentos normativos delineiam-se desde o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, até o seu lançamento, em conjunto, pelo governo federal, em 2007, ao lado do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a).

O PNE de 2001, criado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, permite verificar a institucionalização de determinados princípios para a gestão da educação, orientados pela perspectiva de monitorar a qualidade da educação. Posteriormente, verifica-se o acirramento desses princípios na política educacional. O artigo 4º da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE, determina: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.” Nesse momento, a avaliação já é entendida como estratégia necessária para levar a cabo o chamado monitoramento da qualidade da educação, uma vez que nesse a coleta regular de dados se torna chave.

O texto do Plano menciona a recuperação de um ideal proposto pelos Pioneiros da Educação, em 1932; traz um diagnóstico de cada nível de ensino e apresenta objetivos e metas a serem alcançadas no prazo de dez anos. A consolidação do sistema nacional de avaliação aparece nos objetivos e metas para todos os níveis de educação, sendo que para a Educação Infantil, a menção à avaliação e ao estabelecimento de padrões de qualidade não foi associada ao sistema nacional de avaliação. Para o ensino fundamental, a meta 26 afirma:

26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001, p. 63)

Essa meta é prevista para ser atingida com a colaboração da União. Após mencionar o diagnóstico do ensino médio no país, menciona-se no texto, mais uma vez confirmando a concepção da avaliação como elemento central do monitoramento:

Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existentes em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos já disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País. (BRASIL, 2001, p. 72)

A meta 3 para o ensino médio menciona:

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados. (BRASIL, 2001, p. 74)

Para o ensino superior, as metas também não fogem à regra:

É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior. (BRASIL, 2001, p. 88)

Para efetivar essas premissas, o Plano estabelece como uma das metas para esse nível de educação:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. (BRASIL, 2001, p. 89)

Para a educação de jovens e adultos, registra-se na meta 20: “Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.” Ao tratar do tema financiamento e gestão, o plano volta à criação do sistema de avaliação e informação:

Para que seja possível o planejamento educacional, é importante *implantar sistemas de informação*, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar *um sistema de avaliação* - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC. (BRASIL, 2001, p. 174)

Quanto ao tema que interessa centralmente à tese, ao tratar dos objetivos e metas para a formação e valorização do magistério, o Plano traz na meta 1:

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito. (BRASIL, 2001, p. 152-153)

É importante ressaltar, porém, que o Plano segue a tendência iniciada nas décadas anteriores. E quanto à avaliação do trabalho educativo com base em mérito e desempenho dos estudantes em testes de proficiência, desde o fim dos anos 1990, a avaliação do trabalho educativo já estava pautada pelos critérios de mérito e eficiência.

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 3, de 8 de outubro de 1997, estabeleceu como diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério público nos estados, nos municípios e no Distrito Federal a avaliação segundo parâmetros de qualidade previamente definidos:

Art. 6º [...]

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

Decorrente do PNE 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007. O PDE pretende traduzir em metas as necessidades enunciadas no Plano Nacional de Educação de 2001, mas enuncia que pretende ser mais que a “tradução instrumental” do PNE (BRASIL, 2007a, p. 7). Conforme informa seu

próprio texto, o PDE se configura como um conjunto de programas que visam a “melhoria da qualidade da educação” (p. 7). O propósito é elevar, em quinze anos, os padrões de qualidade da educação brasileira ao da educação em países mais desenvolvidos. Segundo o documento, entre os imperativos que se desdobram dos próprios propósitos do Plano estão a responsabilização e a mobilização social. O documento se pauta nos pilares: “i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social”. (p. 11).

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2007a, p. 11)

Para a educação básica, são delineadas pelo menos quatro importantes linhas de ação. A primeira diz respeito à formação de professores e à definição do piso salarial nacional para a categoria. A segunda se refere ao financiamento: salário-educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A terceira se refere à avaliação e responsabilização: o Ideb. A última, ao plano de metas: planejamento e gestão educacional.

O PDE foi apenas o primeiro passo. Alguns decretos da Presidência da República marcaram 2007, aglutinando-se em torno do PDE. Entre eles estão o Decreto 6.093/2007, que dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado; o Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Decreto 6.095/2007, que estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o Decreto 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tendo em vista todas as medidas que o acompanharam, o PDE foi lançado pelo governo como o PAC da Educação.

O PDE colocou na prática da política educacional brasileira uma série de reformas. Entre elas, alterou regras relativas ao Fundeb e ao Salário-Educação; estabeleceu novas estratégias de ingresso e expansão da educação superior, por exemplo, criando o Reuni e o Programa Universidade para Todos (Prouni). O PDE também instrumentalizou a instituição do Piso Salarial Nacional para os professores da educação básica brasileira. Por fim, colocou na pauta estratégias políticas ligadas à formação de professores, das quais a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um exemplo. Em face da “decadência” das licenciaturas, criou também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O PDE estabeleceu ainda um marco da responsabilização na política educacional brasileira, o qual inclusive serviu como delimitador de tempo para a pesquisa da qual se origina esta tese: a criação do Ideb. Acreditando atacar as duas principais consequências imediatas à utilização de índices para aferir a qualidade da educação, Reinaldo Fernandes, então presidente do Inep, anuncia a criação de um índice que combina escores em testes e dados contextuais (basicamente, índices de evasão e repetência).

[...] para se obter uma medida que seja disponível em um nível mais desagregado (escolas e redes de ensino), é necessário buscar uma alternativa. O indicador aqui proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Ele possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. (FERNANDES, 2007a, p. 8)

Na concepção do índice, pensa-se evitar dois tipos de fragilização do processo educativo. Por um lado, ele evitaria a aprovação em massa, que ocorreria caso fosse considerado apenas o fluxo escolar; por outro, obrigaria as escolas a manterem um bom nível de aprendizagem, a ser aferido pelos testes padronizados.

O Ideb se torna, então, o referente de todas as outras estratégias engendradas a partir desse momento visando à melhoria da qualidade da educação. A principal entre essas estratégias que se valem do Ideb é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto da Presidência da República 6.094/2007, e o Plano de Ações Articuladas (PAR), criado no âmbito do próprio Plano de Metas, como estratégia operacional. Em seu artigo 2º, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece as seguintes diretrizes, nos incisos XIII, XIV e XV:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - *valorizar o mérito do trabalhador da educação*, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; (grifo meu)

O artigo 3º desse mesmo Decreto estabelece o Ideb como medida objetiva a ser considerada para a aferição do alcance das metas do Plano:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. *O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.* (grifo meu)

O mesmo Decreto 6.094/2007, no artigo 9º, define o PAR como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes”. Isso, na prática, leva à indução das políticas pela União, que oferece apoio técnico-financeiro, enquanto os estados e municípios têm de atingir as metas, geralmente relacionadas à elevação do Ideb de suas escolas. Os governos locais ainda precisariam implementar medidas que contribuíssem para a participação da sociedade civil no acompanhamento da evolução do alcance das metas do índice. (BRASIL, 2007b)

Os convênios seriam elaborados a partir da criação de comitês locais, com participação da sociedade civil, envio de dados sobre a realidade local, elaboração do Plano de Ações Articuladas. Para isso, o município contaria com a assessoria do MEC. O artigo 19 da Resolução CD/FNDE nº 29/2007 (BRASIL, 2007e) prevê também que: “O monitoramento da execução do convênio e das metas fixadas na Adesão ao Compromisso será feito com base em relatórios técnicos e visitas *in loco*, cuja agenda será estabelecida durante a implementação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR).” Não obstante, as metas ligadas ao Ideb são tomadas como referência na Resolução CD/FNDE nº 09/2007 (BRASIL, 2007d), quando essa prevê que entre 2007 e 2009 as escolas rurais receberão uma parcela extra de 50% nos repasses anuais previstos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE):

§ 6º As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de uma parcela extra de 50%, *a título de incentivo*, concedida a todas as escolas públicas rurais, no presente e nos dois próximos exercícios, e também, de acordo com o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, nos dois próximos exercícios, às escolas públicas urbanas *que cumprirem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estipuladas para o ano de 2007* pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observando o critério da proporcionalidade das matrículas nas escolas que atendam as duas fases do ensino fundamental.(grifo meu)

§ 7º As escolas públicas urbanas municipais e estaduais da 5ª à 8ª série, no ensino fundamental de 8 anos, e do 6º ao 9º ano, no ensino fundamental de 9 anos, com mais de 50 (cinquenta) alunos, selecionadas para receberem laboratório de informática, composto de microcomputadores com estabilizador e impressora, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do Ministério da Educação, serão contempladas com parcela suplementar de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), sendo R\$ 1.500,00 em recursos de custeio e R\$ 1.000,00 em recursos de capital, para garantir estrutura adequada à instalação e operação dos referidos laboratórios nas respectivas unidades escolares. (Inserido pela Resolução nº 55, de 3 de dezembro de 2007, do Conselho Deliberativo do FNDE).

§ 8º A parcela suplementar referida no parágrafo anterior poderá ser utilizada, em conformidade com a necessidade de cada estabelecimento de ensino, em ampliação e adequação física do prédio escolar e em aquisição de mobiliário indispensáveis à consecução do objetivo ao qual se destina. (Inserido pela Resolução nº 55, de 3 de dezembro de 2007, do Conselho Deliberativo do FNDE).

Pelo texto, as escolas urbanas só farão jus ao benefício se cumprirem as metas intermediárias do Ideb estabelecidas pelo Inep para o ano de 2007.

O Manual de Assistência Financeira, instituído pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 24 de abril de 2007, completa as medidas do período de reformas orientadas pelo Ideb. Esse manual informa em seu primeiro parágrafo que os projetos para requisição da ajuda financeira, obedecidas as especificações do Manual, devem ser elaborados “sob a forma de Plano de Trabalho, tendo como base as necessidades, diretrizes e políticas específicas do proponente, observadas as diretrizes do MEC”. No segundo parágrafo, o Manual volta a vincular as condições da assistência financeira ao compromisso de elevação do Ideb, objetivação das melhorias da qualidade da educação por excelência, como eleito pelo PDE 2007.

O Manual ainda estabelece que, para pleitearem a assistência financeira, os municípios, o Distrito Federal e os estados deverão aderir ao Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação. Isso implica assumir compromissos de promoção da “melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, e observância das diretrizes relacionadas no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007”.

Na análise técnica, além das informações constantes do(s) projeto(s), serão utilizados dados das estatísticas oficiais mais recentes, como o Censo Populacional realizado pelo IBGE, Censo Educacional efetuado pelo MEC, Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb/MEC, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb e informações dos projetos executados nos últimos anos com a assistência financeira do FNDE, entre outros.

A Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de julho de 2007, estabelece critérios para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais,

em municípios que enumera em seu anexo I, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Alterada pela Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, a referida resolução passa a adotar as metas do Ideb como razões para o apoio financeiro aos municípios não previstos no anexo da resolução. Os municípios não listados não seriam contemplados, segundo a redação inicial da Resolução CD/FNDE nº 29.

Pelos pilares sobre os quais se apoia e pelas linhas de ação que elege para elevar os padrões de qualidade da educação, o PDE ratifica a política educacional adotada desde os anos 1990 no País, nos três principais eixos: gestão, avaliação e financiamento. Esses eixos são convergentes. Quanto à gestão, por exemplo, a União induz as políticas para estados e municípios em matéria de educação – apresentando como tendência os princípios da responsabilização. O Estado atuou no convencimento de gestores, professores, pais e alunos, acerca da necessidade da avaliação como estratégia importante da regulação da qualidade da educação. Atuou também na legitimação da proficiência como dimensão objetiva da educação capaz de revelar sua qualidade, a ser aferida por meio de índices.

Como se vê, em 2007, o governo publica vários instrumentos normativos que expressam a orientação da política educacional. São documentos disponibilizados na Internet e também enviado às escolas, em forma de cartilhas, como ocorre com o PDE de 2007, divulgado no formato de uma pequena cartilha verde, de fácil manuseio. Esse tipo de “divulgação massiva” permite a Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2005, p. 429) falarem na construção de uma hegemonia discursiva, valendo-se da expressão de Frederic Jameson (1997). A hegemonia discursiva que ocorre é a do convencimento da necessidade do Ideb, de sua efetividade e objetividade para aferir a qualidade da educação. Por meio dele, tornar-se-ia real o controle das ações previstas em acordos, já que estes seriam baseados em metas “objetivas”.

Embora o plano e as regulamentações posteriores vinculem o repasse de verbas ao cumprimento de compromissos pelos gestores, as unidades escolares são responsabilizadas “pelo alcance dessas metas, uma vez que a ampliação de recursos provenientes do PDE (no caso das escolas públicas urbanas) depende de seus resultados em relação ao desempenho dos estudantes nos exames padronizados e do rendimento escolar” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 791). Além disso, pressupõe-se uma hierarquia de responsabilização. A União responsabiliza os gestores locais, que responsabilizam as escolas, que, em última instância, responsabilizam os professores, que, por fim, responsabilizam os alunos.

Tendo em vista que essas medidas desembocam, em última instância, num controle do trabalho educativo, faz sentido discutir a *reestruturação* desse tipo de trabalho no âmbito da política educacional brasileira. Antes, vale a pena citar um exemplo de acirramento dessas medidas: a política educacional do Estado de São Paulo, que aprovou, em 2009, a avaliação docente pautada pelo mérito. Essa medida recebeu elogios de um editorial da *Folha de S. Paulo*, em termos que refletem bem a orientação e o tipo de estratégia adotados. O trecho é longo, mas é importante reproduzi-lo na íntegra:

Vai no rumo correto o projeto aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo que institui progressão salarial para professores da rede estadual, baseada em *avaliação de mérito*. É um passo para enfrentar a medíocre qualidade do ensino no Estado mais rico da Federação, governado há quase uma década e meia pelo PSDB.

O sistema - proposto pelo Executivo - cria cinco faixas salariais e aumenta a distância até o topo da carreira docente. Se até agora o professor de educação básica contava com progressão de 73%, doravante poderá avançar até 242%. No ensino médio, o salário inicial de R\$ 1.834,35 pode chegar, ao final, a R\$ 6.270,78. O docente precisa permanecer três anos em cada patamar. Para passar de um a outro, tem de obter nota mínima numa prova de conhecimentos. Assiduidade e tempo de permanência na escola também contam pontos. Um máximo de 20% dos candidatos será premiado a cada ano.

Ninguém deveria se opor a uma medida destinada a motivar professores a melhorar suas aulas. Nesse sentido, seria desejável que a avaliação incluísse ainda o desempenho de seus alunos em exames padronizados, não só a prova docente. Mesmo as entidades sindicais que resistem à iniciativa de fato não se colocam contra a melhora da carreira, só divergem do modo de fazê-lo. Insistem na tecla populista do reajuste generalizado, quando deveriam tomar o partido dos melhores mestres e do aperfeiçoamento da categoria. O sistema proposto pelo governo nada faz além de premiar o mérito, um dos pilares do trabalho do professor.

O objetivo deve ser resgatar um contingente expressivo de professores dos níveis salariais medíocres como os atuais e, pior, da absurda situação dos professores temporários (hoje são 80 mil, 38% da categoria). *A valorização é crucial para que a profissão se torne mais atrativa entre os formandos com bom desempenho nas faculdades.* (VALORIZAÇÃO..., 2009, p. 1, grifo meu)

O discurso explícito do editorial elucida a orientação da política dos textos normativos. Já que as instituições educacionais são assemelhadas a organizações tipicamente capitalistas, onde a produção de mercadorias é apenas pretexto para a consecução do lucro, o relacionamento entre instituições e entre seus trabalhadores não é outro senão o modelo transposto da relação entre empresas capitalistas: a concorrência. A competição e o mérito tornam-se os principais motivadores para a realização de um trabalho de qualidade. Vistas sob a perspectiva daqueles que realizam o trabalho, as medidas constituem-se estratégias de controle do trabalho.

3.5 Monitoramento e reestruturação do trabalho educativo

No Brasil, a inserção no âmbito escolar de medidas análogas às da gestão da empresa capitalista não é recente. Aliás, os primórdios da disciplina Administração Escolar brasileira têm suas raízes no fayolismo e no taylorismo, como se verifica, por exemplo, em José Querino Ribeiro (1985) e também por meio da crítica de Paro (2012a) à importação das teorias da administração científica do trabalho, quando este autor mostra essas teorias como administração da empresa capitalista, que tem objetivo diverso daquele perseguido (ou que deveria sê-lo) na educação.

Essas medidas trazidas da administração da empresa capitalista estiveram presentes, inclusive, no momento de assunção dos professores como *trabalhadores*. Segundo Miguel G. Arroyo (1980), os efeitos delas foram importantes para o reconhecimento dos professores como trabalhadores, sendo que este último fato levou a uma redefinição na pauta dos movimentos sociais de que esses profissionais participaram na década de 1970 e início da década de 1980. Arroyo (1980) trata da relação entre o crescimento da consciência dos trabalhadores da produção capitalista e a dos professores, enquanto trabalhadores, também, em relação às suas condições de vida e de trabalho. Os trabalhadores da produção capitalista tomavam cada vez mais consciência de que a acumulação se torna possível à custa do congelamento de salários, depreciação do trabalho não qualificado ou semiquualificado, da divisão técnico-social do trabalho, etc.

Ao mesmo tempo, os trabalhadores percebem que “a ciência, a técnica e as qualificações produzidas no sistema escolar são um dos fatores perpetuadores da divisão, onde eles compõem os últimos lugares e recebem os salários mínimos, não responde às necessidades objetivas do ato de produzir” (ARROYO, 1980, p. 13-14). São antes mecanismos de acumulação e expropriação do trabalho. Conscientes dessas contradições que perpassam a escola, os movimentos sociais tornam-se, então, importantes mecanismos a pressionar a escola por mudanças. Segundo Arroyo (1980), a mudança, dessa vez, poderia vir de dentro da própria sociedade, pois a escola seria levada a se posicionar “a serviço de uma ou de outra classe, de uma ou de outra organização do trabalho” (p. 14).

Não está clara, ainda, a percepção de que é nessa escola que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência. (p. 16)

“Lutar contra a exploração do trabalho implica lutar contra a escola burguesa. Esse sentido dá identidade e solidariedade entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção.” (p. 16) Arroyo demonstra que não se tratava de que uma redefinição de forças externas afetasse a escola, mas que no interior da própria escola estava ocorrendo essa redefinição de forças. Para o autor, o fato de ser uma luta dos professores permitia compreender que os efeitos da política educacional que assemelhou o sistema educacional à administração e organização do trabalho na empresa capitalista estava gerando suas contradições.

Se o que pretendia era a divisão, hierarquização do trabalho educativo, o que se gerou foi a parcelação, diferenciação salarial e funcional, a depreciação do trabalho dos educadores de base, a grande massa e, conseqüentemente, se gerou a sua consciência e organização. A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. (ARROYO, 1980, p. 17)

Segundo o autor, esse sentimento de unificação dos trabalhadores tornou-se elemento importantíssimo para a definição dos rumos da educação daí em diante. A luta dos professores não se limitou ao aspecto reivindicatório, mas estendeu-se para o questionamento do modelo sócio-político, do Estado.

A nova consciência e nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como *trabalhadores* e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sociopolítico e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores. (ARROYO, 1980, p. 17-18, grifo no original)

De acordo com Maria Aparecida da Silva (1994), mesmo ante o silêncio imposto pela ditadura militar, as instituições de luta ligadas aos agora *trabalhadores da educação* aumentaram sob esse regime. Os trabalhadores da educação aprenderam a fazer greves, a lutar por direitos.

No entanto, as percepções e a formação dessa consciência dos educadores parecem não ter sido suficientes para evitar, na década seguinte, o acirramento da adoção no âmbito escolar de medidas provenientes da empresa capitalista. Como se descreveu ao tratar do gerencialismo como ideologia amparada pelo neoliberalismo, a década de 1990 viu intensificar no âmbito público, particularmente no âmbito educacional, a adoção de medidas análogas à gestão do trabalho na produção tipicamente capitalista.

O *quase-mercado* e a *responsabilização*, gradativamente, tornaram-se o novo senso comum em educação ao longo da última década do século XX. Conforme Cristian Maroy, tanto

a *regulação pelo quase-mercado* quanto a *governança por resultados* são variantes de um regime de regulação que o autor denomina como *pós-burocrática*. As normas e valores de referência desse modelo “não são mais fundados na legitimidade da razão, da racionalidade em valor ou da lei, típicas do modelo burocrático”. Embora a razão continue valorizada, ela é cada vez mais instrumental (MAROY, 2011, p. 33).

Maroy (2011) destaca uma tendência comum a diversos países da Europa, definida por ele como “aumento da regulação e do controle do trabalho de ensino”, que “consiste na erosão da autonomia profissional individual dos professores, cada vez mais submetidos a diversas formas de enquadramento de suas práticas” (MAROY, 2011, p. 30). Segundo o autor, essa valorização dos desempenhos representa uma dissociação do processo de suas finalidades. É isso que leva Stephen Ball a falar de *performatividade* como contraponto do profissionalismo. Ball (2005, p. 542) explica as diferenças do que caracteriza como modelos profissionais burocráticos e pós-burocráticos:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” [...] como características determinantes da prática profissional.

Por seu turno, a *performatividade*

é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543)

Os modelos pós-burocráticos referidos pelo autor são modelos de gestão das profissões criados sob a égide dos modelos estatais que emergiram no final do século XX como resposta às crises do capital. Esses modelos estatais são marcados pela defesa da *flexibilidade do trabalhador*, por um discurso que propala a necessidade de adaptação por parte desse trabalhador às condições de crise e ausência de emprego, entre outras características consequentes para o mundo do trabalho. Para Stephen Ball (2005), os modelos profissionais pós-burocráticos não preconizam mais a conformidade dos atos a regras e procedimentos pré-estabelecidos. Uma contradição verificada pelo autor é que a *contratualização* e a avaliação de

resultados, entre outras práticas, têm efeitos diversos dos esperados, gerando cada vez mais precauções para evitar as distorções. Como as precauções representam a multiplicação de atos como resoluções, proibições, novas regras, Maroy (2011, p. 33) afirma que a introdução das técnicas gerenciais, apesar de pretender distanciar-se do modelo burocrático, vincula-se a ele, porque recorre a medidas análogas.

Analisando o caso argentino, Alejandra Birgin (2000) evidencia que, desde o final do século XX, lógicas de mercado como competitividade, eficiência, produtividade e flexibilidade, foram-se introduzindo no âmbito educacional, interferindo na estruturação da carreira e na configuração do trabalho docente. A eficiência se tornou critério de avaliação dos sistemas educacionais e passou a ser reconhecida com base em indicadores como número de matrícula, promoção, resultados de avaliações, entre outros possíveis. As próprias relações contratuais e de avaliação do trabalho educativo mudaram, assim como os critérios de promoção e de estabilidade no cargo. Complementando a afirmação de Birgin (2000), Sandra M. Zákia Sousa trata das relações contratuais, alteradas ante as perspectivas do monitoramento.

Através da introdução da noção de responsabilização pelos resultados das avaliações, comumente atribuída à escola ou aos seus profissionais, difundem-se modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, baseadas em desempenho. Por meio da avaliação em larga escala, disseminou-se uma lógica de gestão da educação pelo Estado, que vem se materializando por meio da ação do governo central, de governos subnacionais e hoje adentra as escolas. (SOUSA, 2013, p. 66)

As alterações das relações contratuais, a intensificação do trabalho docente, entre outras, são questões que permitiram a Dalila Andrade Oliveira (2004; 2007) referir-se à *reestruturação do trabalho docente*. A autora afirma que as transformações do trabalho do professor, operacionalizadas pelas políticas educacionais, caracterizam-se por processos de desprofissionalização e proletarização, pois levam à intensificação do trabalho, baseando-se em metas, reduzem a autonomia profissional, etc.

A expressão *reestruturação do trabalho educativo* é utilizada neste texto tendo como base a *reestruturação produtiva*, ocorrida na sociedade no último quartel do século XX, em que, entre as principais transformações, destacaram-se aquelas ligadas às relações de trabalho e às formas de realização deste. Os contratos de trabalho dos trabalhadores da indústria e do setor de serviços foram flexibilizados tendo como pressuposto a ideia de *produtividade*, centrados na capacidade do trabalhador de se adaptar às diversas dinâmicas de trabalho e aos diversos contextos de *empregabilidade*. Sob o pressuposto da empregabilidade, jogou-se sobre o trabalhador a responsabilidade por manter-se empregado. De forma análoga, os índices que

dão materialidade ao monitoramento tornam-se medida referente para a *contratualização de resultados* no âmbito da relação trabalhista entre o Estado e aqueles que realizam o trabalho educativo. Essa contratualização fica clara na abordagem do *Acordo de Resultados*, programa levado a cabo pelo governo de Minas Gerais, a partir da primeira gestão de Aécio Neves (2003-2006). Esse programa é o foco da seção 5.

Dessa forma, o monitoramento da qualidade da educação pode ser entendido como controle do trabalho educativo por possuir características como: relação conflituosa com os sindicatos, pretensão de controlar produtos e produtores, entre outras. Todas as transformações da política educacional referidas nesta seção convergem para o controle como alternativa diante dos desafios que a educação enfrenta. Assim como no setor privado, procura-se, por meio de estratégias de controle do trabalhador, aumentar a produtividade do trabalho.

Gerir a educação eficientemente passa a ser sinônimo de colocar em funcionamento estratégias que permitam um controle efetivo do trabalho do professor e dos trabalhadores da educação em geral. Decorrem dessas estratégias a ameaça da demissão, por exemplo, com base em sua *improdutividade*. O conteúdo das políticas é corroborado tanto pelo senso comum midiático como por determinados discursos acadêmicos pouco conhecedores do objeto da política educacional – a educação. Afirma-se que as mazelas dos serviços públicos se devem à falta de *incentivos* adequados para pressionar o trabalhador a *realizar bem* suas tarefas. Os processos educacionais não são objeto de discussão. Eles seriam pressupostos a partir de bons resultados supostamente *aferíveis de forma objetiva*.

A desvinculação entre processos, meios e suas finalidades é o que permite a Stephen Ball (2005) verificar o que chama de performatividade. A performatividade tem compromisso com um resultado e não necessariamente estabelece relação entre processos e finalidades. Nesse sentido, pode-se questionar: no monitoramento da qualidade, os resultados positivos (elevação de médias de escores) permitiriam, de fato, concluir pela adequação dos processos que vêm ocorrendo nas escolas? A elevação de médias não poderia, por exemplo, esconder desigualdades – alunos com notas altas que puxam os escores para cima, enquanto outros mantêm escores muito baixos, mas que o cálculo de “média” mantém estes esquecidos?

Após apresentar nesta seção os fundamentos e práticas da política educacional brasileira atual, especialmente no que se refere à avaliação educacional, a próxima seção é dedicada à análise do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Com atenção às questões abordadas nesta seção e às questões sobre a especificidade do trabalho educativo e suas dimensões, focaliza-se a política mineira de avaliação externa. Inicia-se

também na próxima seção a análise dos dados relativos à escola de ensino fundamental da rede estadual mineira pesquisada.

4 O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Por que a cultura da auditoria se sobrepõe à cultura da avaliação, modulando-a, aprisionando-a? (FREITAS, 2013, p. 360)

Após apresentar na seção anterior o contexto do monitoramento em âmbito nacional, mostrando os princípios em que se baseia, discute-se nesta seção a política mineira de monitoramento da qualidade, analisando-a em face da especificidade do trabalho educativo; analisam-se as implicações dos lapsos da política em relação a essa especificidade para o cotidiano escolar. Torna-se possível verificar que o gerencialismo converte-se no fundamento dos documentos normativos da política educacional, orientando a transferência de tecnologias de gestão da *produção de mercadorias – objetos* – para o âmbito da educação, ignorando o fato de esta ter fundamentalmente como fim a *produção de sujeitos*. Analisam-se os vínculos entre os programas de avaliação externa e a avaliação interna, ou a capacidade daqueles de determinar esta; demonstra-se que, enquanto dois dos programas estão mais diretamente ligados ao ranqueamento, um deles não se relaciona a ranques, mas desempenha o papel de converter o processo avaliativo no interior da escola na direção do monitoramento, ao tornar-se balizador do diagnóstico interno e fornecer um banco de questões que possibilita determinado treinamento para os testes.

Embora o monitoramento da qualidade não se defina apenas pelos resultados das avaliações em larga escala, em Minas Gerais há um acentuado foco em metas de resultados de proficiência a serem atingidos pelas escolas. Para monitorar os resultados, a reforma da educação operacionalizada no estado desde os anos 1980 priorizou a construção de um sistema de avaliação da educação pública mineira, no bojo das reformas educacionais pelas quais o Brasil passava. A Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, definiu no artigo 196 a avaliação como medida para garantir o padrão de qualidade da educação no estado.

A política educacional mineira nas últimas três décadas destaca-se por dois movimentos de reforma. Um primeiro, caracterizado pelas transformações ocorridas sob pressão de movimentos sociais dos trabalhadores da educação do final dos anos 1970 aos anos 1980, e outro, marcado pela incorporação das orientações de organismos financeiros internacionais, que culminam nas reformas gerenciais dos anos 1990 e 2000. Com relação ao

primeiro movimento, a pressão que movimentos sociais de trabalhadores da educação fizeram sobre a Secretaria de Estado da Educação levaram à organização do I Congresso Mineiro de Educação. O Congresso foi organizado sob coordenação do então superintendente educacional Neidson Rodrigues, então professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (SILVA, 1994; AUGUSTO, 2004). Conforme Maria Aparecida da Silva (1994), o Congresso Mineiro de Educação gerou o Plano de Educação para a Mudança e, posteriormente, o Plano Mineiro de Educação 1984/1987. Esse plano reforçou os ideais de participação e descentralização, elegendo prioridades para o alcance da qualidade da educação. Embora não tenha sido possível evitar burocratizações e ausências no texto desses documentos, a política do período tem uma orientação diferente daquela que se seguiria²⁷.

No segundo movimento de reforma, na década de 1990 a política educacional mineira mudou seu rumo. Manteve as marcas do período anterior, como a descentralização e a participação, mas incorporou orientações de organismos financeiros internacionais, dirigida pela lógica do gerencialismo. Começa nesse período também a iniciativa de criação de um sistema de avaliação da educação pública. Dirce Nei Teixeira de Freitas (2004) confirma que as iniciativas estaduais de criação de sistemas de avaliação em larga escala começam em 1992. Nessa etapa da reforma, Minas Gerais contou com a assessoria de técnicos da Fundação Carlos Chagas, do Banco Mundial (BM) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse projeto deriva de projetos mais amplos, empreendidos no Brasil desde o final da década de 1980, seguindo metas definidas pelo BM. Nesse momento, conforme Livia de Tommasi (2000), os projetos de Minas Gerais e São Paulo tornam-se modelos (gerenciais) para o resto do País.

As prioridades da reforma mineira da educação nos anos 1990 foram definidas como parte dos programas ProQualidade e Gestão da Qualidade Total na Educação (GQTE). O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na implantação da gestão da qualidade total e foi mencionado em pronunciamentos de agências multilaterais que subsidiavam a implantação do modelo em outros estados brasileiros. Esses projetos tiveram como ponto de partida iniciativas centralizadas do governo mineiro, sob orientação de agências financeiras internacionais, que, por meio de assessoria para assuntos gerenciais em políticas sociais, procuravam sanar as

²⁷ Silva (1994) mostra a *refuncionalização* das reivindicações no âmbito das respostas do Estado aos movimentos dos trabalhadores. A autora define o termo “refuncionalização” como uma característica própria do capitalismo que consiste na apropriação por este do elemento conflitante, incorporando-o e utilizando-o a seu favor. Significa uma distorção da orientação primitiva e a subordinação a outra lógica. Assim, o Estado tendia a refuncionalizar desde já as reivindicações dos movimentos sociais dos profissionais da educação, que, conforme Arroyo (1985), naquele momento, tomava consciência e questionava a política educacional no contexto do modo de produção e da organização do Estado.

dificuldades advindas supostamente da ineficiência administrativa (TOMMASI, 2000; ROCHA, 2006; ARAÚJO; SILVA, 2011).

A reforma que deu os contornos finais do monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais foi o chamado Choque de Gestão, do primeiro Governo Aécio Neves (2003-2006)²⁸. O projeto Choque de Gestão teve por objetivo melhorar a qualidade dos serviços públicos, reorganizar e modernizar a burocracia estatal e o modelo de gestão. O projeto político ganhou fama na mídia pela própria voz do então Governador do Estado, que afirmava ter cortado cargos, custos, enfim, *enxugado a máquina governamental*. O projeto se efetivou por meio da criação de conselhos locais para controlar a aplicação de recursos, programas de complementação de recursos repassados pela União, entre outros. Criou-se, também, o prêmio de produtividade a ser pago ao servidor público do estado de Minas, conforme a porcentagem das metas atingidas para a unidade organizacional em que está lotado.

Não obstante as declarações que se seguiram durante vários anos sobre o Choque de Gestão, em 2014, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) perdeu as eleições para o governo do estado em Minas Gerais, tendo sido eleito governador do estado Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao assumir o governo em 2015, Pimentel fez questão de expor na propaganda governamental e na imprensa em geral que o Choque de Gestão foi uma farsa, revelando as dívidas que o governo do PSDB deixou, assim como todas as consequências dos vários anos de governo do partido no Estado (PIMENTEL; FREITAS, 2015). Antes disso, jornais já vinham apontando declínio do modelo do Choque de Gestão (PATU, 2014).

As transformações da rede estadual de educação ao longo dos anos 1990 e 2000, assim como a incorporação de mudanças ocorridas na esfera federal resultaram no atual Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), a política vigente de avaliação e monitoramento da qualidade da educação básica no Estado de Minas Gerais, à qual se submete

²⁸ Vanessa Brulon Soares (2010, p. 114) sintetiza os objetivos declarados e as estratégias utilizadas no Choque de Gestão mineiro: “Com o objetivo de tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver em 2020, o programa Choque de Gestão propõe, principalmente, o foco em resultados, a modernização da administração pública, bem como sua maior eficiência, com a introdução de novas práticas de gestão, que predominaram nas áreas de gestão de pessoas, gestão por resultados e gestão financeira. Além disso, foram sugeridas algumas inovações na administração pública, como a adoção de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), Parcerias Público-Privadas (PPP) e o uso da Governança Eletrônica. Para atingir o objetivo proposto, foram colocadas em prática medidas emergenciais, denominadas de Primeira Geração, que incluíam, principalmente, medidas para corrigir a situação econômico-financeira do Estado, bem como medidas de longo prazo, denominadas de Segunda Geração ou de Estado para Resultados, com o objetivo principal de entregar resultados para a sociedade. O planejamento de curto, médio e longo prazos destas medidas foi formulado principalmente em dois documentos: Plano Plurianual de Ação governamental (PPAG) e Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI).”

a escola em que se realiza a pesquisa apresentada nesta tese. Assim como era a intenção dos primeiros ciclos do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²⁹, em seus primórdios a política de avaliação no Estado de Minas Gerais declarava pretender criar uma cultura avaliativa, descentralizar a gestão, e fortalecer a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das instituições de ensino (ROCHA, 2006; ARAÚJO; SILVA, 2011). No entanto, ao longo de sua história o sistema de avaliação mineiro sofreu diversas reconfigurações, que centralizaram o planejamento curricular e a elaboração das avaliações, cabendo às escolas preparar os alunos para realizar os testes e cumprir metas estabelecidas pelos órgãos centrais. Conforme um relatório de pesquisa da UFMG (UFMG, 2011), a decisão bilateral das metas é falaciosa. As escolas não têm poder de decisão nesse sentido. Neste ponto já se pode identificar a relação que nega o trabalho educativo e a educação enquanto prática que deve, necessariamente, ser democrática.

A concepção que perpassa o Simave é aquela de que a gerência (da empresa capitalista) deve deter o controle do processo de trabalho, inclusive sobre o que os trabalhadores devem fazer e como devem fazê-lo. Centra-se em paradigmas da produção de objetos e não no paradigma *humano*, da produção do ser *humano*, entendido como o *humano-histórico*, como fim da educação, tal como se discute na seção 2 desta tese. Para tanto, pode-se recorrer a Paro (2015) para apontar a incoerência entre meios e fins na política educacional mineira, pois, se o fim da educação é o ser *humano*, todos os meios deveriam adequar-se a esse paradigma.

4.1 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)

De acordo a SEE/MG, o objetivo do Simave é realizar diagnósticos das dimensões do sistema público estadual de educação de Minas Gerais, possibilitando o aperfeiçoamento e eficácia desse sistema. Por meio do Simave, desenvolvem-se três programas de avaliação, que, integrados, pretendem subsidiar o planejamento e a ação nas diferentes esferas: da sala de aula à política pública de educação no Estado, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Ainda de acordo a SEE/MG, os grandes sistemas de ensino exigem formas de obtenção de informações sobre seus serviços e, nos sistemas de ensino eficientes, os alunos apresentam

²⁹ Os dois primeiros ciclos do Saeb tiveram uma perspectiva mais participativa, tendo contado com a colaboração estadual de professores e especialistas em sua elaboração e também no processo de correção das provas. No segundo ciclo, especialmente, as considerações desses profissionais foram utilizadas para realizar mudanças metodológicas. Do terceiro ciclo em diante, introduziu-se a terceirização dos processos de elaboração e condução da avaliação. A partir do quarto ciclo, as matrizes de referência curricular – focalizadas em habilidades e competências, antes que em conteúdos – foram elaboradas (BONAMINO; FRANCO, 1999). Da perspectiva da criação da cultura avaliativa nas escolas, torna-se definitivamente estratégia de monitoramento.

bons índices de aprendizagem, que expressam, entre outros aspectos, a qualidade do trabalho escolar (MINAS GERAIS, 2009; 2014)³⁰.

Para estabelecer a avaliação como medida para garantir o padrão de qualidade da educação mineira, a Constituição do estado inspirou-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, por sua vez, constituiu fundamento para a edição das resoluções que estruturaram o Simave. Dessa forma, depois de algumas experiências com avaliações em larga escala nos anos 1990, amparada por esse arcabouço normativo a SEE/MG instituiu o Simave por meio da Resolução nº 14/2000, de 13 de fevereiro de 2000. Em 19 de julho do mesmo ano, expediu a Resolução nº 104/2000, que reeditou com alterações a resolução que institui o Simave. Essa Resolução também criou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) (MINAS GERAIS, 2000).

A meta do Simave é promover, continuamente, a avaliação da rede pública de educação básica no Estado, com base nos princípios: *descentralização; participação; centralidade da escola; gestão consorciada; formação do professor; publicidade; independência* (MINAS GERAIS, 2000). Ainda em 2011, um dos princípios que vinham sendo questionados (ARAÚJO; SILVA, 2011), a formação de professores, foi contemplado, com a criação da Magistra, a escola de formação de professores da SEE/MG. Porém, ainda não se têm análises da Magistra³¹ que permitam verificar quais as prioridades da formação continuada de professores realizada pela instituição.

O Simave foi estruturado a partir do ProQualidade, com financiamentos do BM. Em 2002 a SEE/MG assumiu o financiamento do sistema de avaliação. A partir desse mesmo ano, de acordo com o relatório do Simave/Proeb 2006, o Simave passou a ser dirigido pela SEE/MG, embora o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tenha continuado com a atribuição de elaborar e aplicar as avaliações do Proeb (MINAS GERAIS, 2006) e do Proalfa. As avaliações do Proalfa são realizadas em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)³², da

³⁰ Nessas informações, consideraram-se, também, o disposto pela comunicação social do CAEd, no site do Simave: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

³¹ Magistra é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Foi criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. O objetivo da Escola é promover a formação e a capacitação de educadores, gestores e demais profissionais da SEE/MG. As áreas focalizadas pela Magistra, de acordo com as informações constantes do site e da Lei que a criou são as diversas áreas do conhecimento (disciplinas específicas), além da gestão pública e pedagógica.

³² Fundado em 1990, o Ceale desenvolve projetos institucionais e interinstitucionais de pesquisa sobre a alfabetização e o letramento no país. Os pesquisadores do Ceale compõem o núcleo de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social (mestrado e doutorado) da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>> Acesso em: 22 jun. 2015.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os três programas de avaliação que compõem o Simave são apresentados na Figura 1 e descritos em seguida.

Figura 1 – Composição do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323374&id_pai=23967&area=atributo>. Acesso em: 9 jun. 2015.

4.1.1 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)

De acordo com a SEE/MG, o objetivo do PAAE é consolidar os padrões curriculares, por meio da correspondência entre avaliações internas e realização de diagnósticos e aquilo que se afere nas avaliações externas (INSTITUTO..., 2015). Os itens que compõem as provas do PAAE pretendem ser os articuladores entre currículo e avaliação. As questões são elaboradas com base no Conteúdo Básico Comum (CBC), documento da SEE/MG que orienta a elaboração dos currículos de educação básica no Estado³³. Segundo o site do Instituto Avaliar, que realiza o PAAE, o programa de avaliação possibilitaria aos professores planejar intervenções pedagógicas personalizadas.

³³ O CBC é mais amplo que as Matrizes de Referência. Enquanto o CBC pretende traduzir as diretrizes de ensino com bases em princípios que determinam a igualdade de oferta da educação básica para todos os alunos, a Matriz de Referência é uma amostra representativa do que se prevê no CBC, constituindo em referência para a avaliação em larga escala. A SEE/MG e o próprio CAEd alertam que as Matrizes de Referência não podem ser entendidas como direcionadoras do currículo, embora, na prática, o que as pesquisas vêm demonstrando seja o contrário. Aqui, porém, não se questiona a "desobediência" das escolas, mas se a operacionalização do processo de avaliação tem levado invariavelmente as escolas a transgredir essa orientação.

O programa é realizado sob coordenação técnica do Instituto Avaliar, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, associada à Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado (Fundamig) (INSTITUTO..., 2015). O instituto é constituído por uma associação de professores e especialistas da área educacional. Na realização do PAAE, o papel dessa instituição é elaborar as questões que compõem um *banco de itens* [questões] disponível na Internet, criar e manter o sistema de entrega online dos instrumentos de avaliação, analisar resultados das avaliações e produzir relatórios. Além disso, o Instituto desenvolve pesquisas para testar novas metodologias na aplicação dessas provas, como a aplicação online de provas do PAAE.

O PAAE funciona por meio da disponibilização de um banco de questões que podem ser utilizadas pelos professores, mediante a realização de um cadastro *on-line*. A partir desse banco de questões, os professores podem *montar* suas avaliações diagnósticas, de acordo com o tipo de habilidade que pretendem avaliar em seus alunos. O PAAE existe desde 2003, quando foi aplicado a uma parte do conjunto de escolas que integram um projeto da SEE/MG chamado Escolas-Referência³⁴. No entanto, esse banco de itens foi criado em 2004.

O banco de itens é um repositório de questões discursivas e de múltipla escolha, com graus de dificuldade diferentes, para serem utilizadas com alunos de etapas de escolaridade diferentes, assim como para atender a diferentes objetivos de diagnóstico. O acervo do banco de itens possui em torno de 100.000 questões que podem ser utilizadas pelos professores para gerar provas *on-line*, mas as provas podem ser aplicadas impressas (INSTITUTO..., 2015). Se optar pela aplicação *on-line* – quando a escola possui infraestrutura –, o professor pode obter os resultados das avaliações imediatamente, com gráficos ilustrativos dos resultados, etc.

Em teste desde sua criação, o PAAE foi institucionalizado em 2010. Incorpora, a cada ano, 10% das escolas de ensino médio na realização das avaliações *on-line*. Em 2014, 30% das escolas de ensino médio aplicaram, via computador conectado à Internet, as provas a alunos do primeiro ano do ensino médio. Em 2011, o PAAE foi aplicado também a alunos dos anos finais do ensino fundamental. As provas aplicadas nesse ciclo foram de Língua Portuguesa e Matemática em todas as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

³⁴ O projeto Escolas-Referência foi criado em 2005, tendo escolhido as escolas participantes no início entre aquelas escolas públicas estaduais com maior tradição no Estado de Minas Gerais. Hoje, contempla 223 escolas e cada uma dessas escolheu uma escola parceira, com o objetivo de *estender a estas* os benefícios dos projetos e supostas práticas pedagógicas bem sucedidas. Esse conjunto de escolas participou, posteriormente, de uma seleção de projetos educacionais. Os melhores projetos tiveram suas atividades financiadas pela SEE/MG. Os professores das Escolas-Referência participam de cursos e treinamentos promovidos pela SEE/MG e por instituições parceiras, com incentivo da SEE/MG.

O banco de itens disponível na Internet é acessado pelos professores mediante um cadastro, no qual é fornecido um código de acesso. Esse sistema possibilita que o professor personalize as provas que quiser, segundo as habilidades que deseja avaliar. Não é demais lembrar que o CBC já prevê essas habilidades por conjuntos de conteúdo. O Instituto Avaliar apresenta como funcionalidades do banco de itens *on-line*:

- Geração de provas personalizadas, de acordo com a solicitação dos professores.
- Editoração das provas segundo orientações didáticas.
- Geração de relatórios e gráficos de resultados por turma, com resultados de cada aluno.
- Geração de mapa de resultados por aluno e tópico do CBC.
- Ferramentas de interação com usuários.
- Instrumentos de pesquisa sobre os itens (INSTITUTO..., 2015, p. 1)³⁵

Para gerar as provas, o professor precisa informar a quantidade de questões que a prova terá, os tópicos ou habilidades previstas no CBC que pretende tornar objeto da avaliação e o nível de dificuldade das questões. O PAAE estampa como objetivos da avaliação contínua: a) possibilitar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar, tornando possível que o professor acompanhe a evolução do aluno ao longo do ano letivo; b) subsidiar intervenções que melhorem a aprendizagem dos alunos; c) possibilitar o acesso de um padrão de ensino a todos os alunos – por meio do aprendizado do currículo previsto pelo CBC. Ainda de acordo com os documentos do PAAE, a apropriação dos resultados dessas avaliações deve servir aos alunos e aos professores. Aos professores, para avaliarem, individual e coletivamente, o *padrão* de ensino da escola; aos alunos, para saberem *quais conteúdos precisam estudar mais* para melhorar seu desempenho.

No período em que se iniciou a coleta de dados da pesquisa apresentada (junho de 2015), encontravam-se abertos os cadastros de diretores, professores, turmas e alunos. Os passos para a realização das avaliações do PAAE são os seguintes: 1) Cadastro: diretores, professores, turmas e alunos; 2) Provas: geração de provas, impressão, geração do gabarito e aplicação das provas; 3) Relatórios e gráficos: correção, geração de resultados e gráficos, impressão; 4) Uso dos resultados: diagnóstico e intervenção³⁶.

A partir de 2015, a realização das avaliações do PAAE ocorrerá ao longo do ano letivo, a critério do professor. Por meio do acesso ao sistema on-line, ele gerará as provas

³⁵ Informações da comunicação social do instituto, contida no site: http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143294&id_pai=23967&area=atributo Acesso em: 19 jul. 2015.

³⁶ Para mais detalhes, ver o site do Instituto Avaliar: www.paae.institutoavaliar.org.br/

quando desejar, com as características que escolher. Essa medida parece dar autonomia ao professor, mas, se se considera todas as outras que continuam vigentes, em especial aquelas que exigem aumento de escores, já se dispõe de elementos suficientes para tornar o PAAE obrigatório na prática.

4.1.2 O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)

O Proalfa é realizado por meio da parceria entre a SEE/MG e o Ceale, da UFMG, e do CAEd, da UFJF. O Proalfa é uma avaliação censitária, que, segundo a SEE/MG, permite mapear o desempenho de alunos do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental, por rede de ensino, município, escola, turma e aluno, tornando possível verificar o nível de alfabetização desses alunos, com vistas ao estabelecimento de intervenções pedagógicas. Por ser o terceiro ano do ensino fundamental o último do ciclo de alfabetização, o Proalfa avalia os alunos dessa etapa de ensino de forma censitária. Os demais são avaliados de forma amostral, como se vê no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Tipo de avaliação e etapa avaliada no Proalfa entre 2005 e 2014

Ano/Período	Tipo de avaliação realizada/etapa avaliada
2005	Avaliação amostral – 2º ano (apenas rede Estadual)
2006	Avaliação amostral – 2º ano Avaliação censitária – 3º ano
2007-2014	Avaliação amostral – 2º ano Avaliação censitária – 3º ano Avaliação amostral – 4º ano Avaliação censitária baixo desempenho*

Fonte: CAEd. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/o-que-e-o-proalfa/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

Nota: * A avaliação do baixo desempenho é uma avaliação especialmente aplicada aos alunos que, na avaliação censitária (3º ano) da edição anterior, obtiveram baixo desempenho. O objetivo é levá-los aos níveis intermediário e recomendado.

O Proalfa classifica os alunos em três níveis de desempenho, segundo uma escala de proficiência em leitura e escrita. Os alunos que atingem até 450 pontos nessa escala estão no nível baixo. Os que atingem de 450 a 500 estão no nível intermediário. Os que atingem mais de 500 estão no nível recomendado. As provas são elaboradas pelo Ceale e os demais processos, como aplicação e redação dos relatórios de resultados, ficam por conta do CAEd. Instituído em 2004, a partir da extensão do ensino fundamental para nove anos de duração em Minas Gerais, em 2006, o Proalfa passou a fazer parte do Simave (MINAS GERAIS, 2009).

Sendo a primeira avaliação da alfabetização no âmbito estadual no Brasil, o Proalfa forneceu subsídios para a instituição da Provinha Brasil, que atualmente avalia os alunos do terceiro ano do ensino fundamental (com idade de 8 anos), como uma das estratégias do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). O caderno do teste do Proalfa é composto por itens baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), assim como praticamente todas as avaliações em larga escala existentes no País. Esses itens são elaborados de acordo com as Matrizes de Referência do Proalfa.

4.1.3 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)

Criado em 2000 pela SEE/MG, como principal programa que coloca o Simave em prática, o Proeb é realizado pelo CAEd, da UFJF. O programa avalia anualmente escolas das redes públicas estadual e municipal. As provas são aplicadas aos alunos do ensino fundamental matriculados no 5º e no 9º ano e aos do 3º ano do ensino médio. O foco das avaliações são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2000, foram aplicados no âmbito do Proeb os testes de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001, foram aplicados testes de História, Geografia e Ciências. No entanto, após completar o ciclo de Língua Portuguesa em 2002 e o de Matemática em 2003, a SEE/MG resolveu concentrar os testes em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista os resultados observados.

Os testes do Proeb são baseados nas Matrizes de Referência, que sintetizam, para fins da avaliação em larga escala, habilidades previstas no CBC. O Proeb é o principal programa considerado no estabelecimento de metas para as escolas no Acordo de Resultados (programa analisado na seção 5). Assim como o Proalfa, o Proeb classifica os alunos em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendado.

Baixo: Os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de intervenção com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.

Intermediário: As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder

aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.

Recomendado: Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos. (MINAS GERAIS, 2014, p. 27)

Essa classificação dos alunos em três níveis, segundo seus escores de rendimento nas avaliações externas, é utilizada pela SEE/MG, nos relatórios de resultados que a escola recebe. Na pesquisa de campo, verifica-se que esses níveis de classificação incorporaram-se ao vocabulário utilizado para tratar de questões pedagógicas na escola, demonstrando o atrelamento entre avaliações internas e avaliações externas. Seria mais adequado falar que existe certa determinação das avaliações internas pelas avaliações externas, pois essa classificação dos alunos em níveis torna-se inclusive (o único) parâmetro para a elaboração do diagnóstico da escola, como se constata na análise do Projeto Político-Pedagógico.

4.2 Avaliação externa e avaliação interna: completude ou determinação?

Entre os três programas de avaliação que compõem o Simave, um deles foi referido nas falas dos professores da Escola Estadual Graciliano Ramos (EEGR) pelo fato de possibilitar que, com ajuda da SEE/MG, a própria escola realize diagnósticos que permitam intervenções específicas. Ou seja: avaliações externas complementariam a avaliação interna. No entanto, a leitura que vai se tornando possível fazer não corresponde a essa ideia. Torna-se possível falar não em complementação, mas em determinação das avaliações internas.

Na fala do professor Pedro, que leciona Educação Física, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) é mais coerente com a perspectiva de elevar a qualidade da educação. O Programa é constituído por avaliação elaborada com base em documentos referenciais (CBC e Matriz Curricular), pelo Instituto Avaliar, contratado pela SEE/MG. Como já se referiu na tese, o Instituto compõe um banco de questões que os professores devem acessar, gerar suas provas, escolhendo as habilidades específicas que pretendem avaliar, para elaborar seus diagnósticos. Segundo o professor Pedro, o fato de esse programa não estar vinculado a

nenhuma forma de ranqueamento e, em suas próprias palavras, ser “para utilização da escola” é o que o torna melhor que os outros. Para ele, o PAAE “é uma avaliação mais diagnóstica, para o professor se orientar”. Questiono se lhe parece uma avaliação mais diagnóstica, e o professor confirma, mas com ressalvas, porque ainda são avaliações feitas por grupos externos.

Para o professor, “é uma avaliação externa que quem monta é outro grupo, a partir daquele referencial, do material [...] do CBC. Você monta, a prova chega pronta aqui na escola e você vai ter uma noção de como é que estão os meninos.” Complemento a pergunta, questionando se sua avaliação positiva se deve ao fato de o PAAE não servir diretamente a um ranqueamento, por exemplo. Pedro completa: “E nem ranqueamento nenhum, né? É um outro problema que eu vejo: o ranqueamento. Desde o Pisa, que a imprensa adora colocar que o Brasil está em... como se tivessem todos partido do mesmo lugar.”

Converso sobre essa questão com Sílvia e Verônica, coordenadora pedagógica e professora de Português, respectivamente. Sílvia esclarece que a princípio o PAAE era só para o primeiro ano do ensino médio e englobava todos os componentes curriculares. Depois, passou a ser aplicado ao ensino fundamental, com Português e Matemática. “E o que acontece? Eles investem nisso, porque eles enviam um material para essas provas, tinta, tudo, para serem impressas essas provas... É uma gama de papel que gasta. Um dinheiro que eu, particularmente, penso que poderia ser investido de uma outra forma.” A professora Verônica concorda com Sílvia: “Eu também.” Sílvia completa:

A escola precisa de outras coisas mais importantes. E isso é investido... [dessa forma]. E segundo a Secretaria de Educação, a prova diagnóstica vai estar avaliando o desempenho dos alunos. Primeiro, a gente sabe de escola que manipula resultados [a professora de português, ao lado, confirma]. A gente sabe de escola que aluno chuta respostas e de escola que leva a sério. Então, eles nunca vão ter um resultado satisfatório. *É um dinheiro gasto que poderia ser investido de uma outra forma mais objetiva.* (grifo meu)

As primeiras questões que as duas profissionais fazem emergir são relativas ao montante de dinheiro que se gasta com as avaliações e da possibilidade de esse dinheiro ser investido de forma mais adequada para buscar a real elevação de qualidade³⁷. Com isso, elas deixam entrever ainda que, diante de tudo que já se sabe sobre causas da má qualidade do ensino, seria possível realizar investimentos, em vez de diagnósticos. Sílvia faz algumas

³⁷ Não se encontram informações sobre o montante gasto pelo governo de Minas Gerais com avaliação externa. Aliás, a polêmica em torno do montante gasto com avaliações externas pelos governos federal, estaduais e municipais critica o fato de os próprios instrumentos por meio dos quais as escolas acabam prestando contas à sociedade não terem os montantes de dinheiro público que com eles é gasto divulgado.

ponderações sobre condições de trabalho necessárias para se atingir determinadas metas. Segundo ela, o que mais eles mesmos que trabalham nas escolas sabem e que consta nos projetos de intervenção é que é necessário melhorar a aprendizagem dos alunos; o que mais se sabe é que os alunos precisam de intervenção. E completa com tom de indignação: “Como que o professor vai dar intervenção para esse aluno, se ele tem 35 alunos mais na sala? Por que a Secretaria de Educação não envia um profissional... eu diria que... para atender a essa demanda? Esse aluno que tem dificuldade de aprendizagem.”

Nessa conversa com a coordenadora pedagógica e a professora de Português, opino que, pelo que percebo inclusive em sua própria fala, em relação ao diagnóstico, os professores já conhecem bem, e questiono se o que eles notam que falta são condições para realizar as intervenções: “O professor já sabe quem são os alunos que têm dificuldade, né?” Verônica responde: “É. A gente não consegue pôr em prática...” Sílvia confirma que o professor pode até dar atividade diferenciada para o aluno com dificuldade, mas que não tem como esse professor dar a atenção necessária a cada um dos alunos que ainda não aprenderam. Verônica acrescenta uma observação com relação à “recuperação paralela”:

Olha só. Até a recuperação paralela, que eles insistem que a gente tem que dar no bimestre, que o aluno tem direito, tal, nós não conseguimos pôr em prática na sala. Por quê? Porque enquanto eu preparei aquela recuperação para dez alunos da sala, como que eu vou dar essa recuperação para eles, tendo que dar uma assistência, porque sozinhos eles não conseguem fazer, e deixo a sala quebrar o pau? Ou passo a atividade pra eles e os outros não vão fazer?

Verônica volta a essa questão, acrescentando: “nem recuperação paralela a gente não consegue pôr em prática, quem dirá o PIP [Programa de Intervenção Pedagógica, criado por solicitação da Secretaria de Educação, em face dos resultados das avaliações externas]”. A professora descreve um episódio em que levou alguns alunos para a biblioteca, como execução do planejamento do PIP. Por reunir justamente os alunos menos interessados, a atividade não deu certo. A professora diz que o PIP não dá certo e tem uma hipótese sobre as razões de essa recuperação, tal como proposta, não funcionar. Ela está certa de que, para se recuperar, o aluno precisa de um acompanhamento individualizado, uma atenção especial voltada só para ele ou para poucos alunos. “Então, todo ano, aqui, a gente não consegue fazer esse PIP funcionar. Não dá. A gente elabora, faz; faz, isso, aquilo outro, só que na hora de pôr em prática, não dá certo. Sabe? Por que falta... Eu acho que a recuperação é individualizada.” Segundo a professora, a recuperação precisa ser “que nem aula particular. No máximo, três, quatro meninos aqui pra

você poder dar conta deles. E não pegar a sala inteira, você sozinho, pra recuperar o que não aprendeu lá no começo.”

A professora sabe que esses alunos necessitam de uma atenção especial, porque, como não conseguem acompanhar a maioria das explicações dadas para a turma toda, eles optam por cutucar o colega, chamar a atenção, qualquer coisa, menos prestar atenção em algo que para eles não faz sentido. Ela diz que a situação é menos complicada quando se tem alguém que se dedique a ensinar grupos pequenos, como ocorre nas séries iniciais na escola. “E aí os casos mais gritantes você encaminhar durante uma aula, para ir lá fazer a recuperação, quem nem a Catarina³⁸ faz com os pequenos.” Nesse trecho da entrevista, Verônica se refere a uma professora das séries iniciais que trabalha no uso de biblioteca na escola e auxilia individualmente alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com mais dificuldades. Ela lamenta que não seja possível fazer o mesmo para os alunos das séries finais do ensino fundamental e prossegue dizendo:

Pode ser que dê certo. Porque no fundamental II a gente não tem isso aí. Como é que chega um menino no sexto ano que não sabe ler nem escrever? Tem um histórico terrível, a mãe não quer saber. Ela é chamada aqui, escuta, escuta, e não toma providência, o irmão acabou de morrer aí. Tava fugindo da polícia, o irmão morreu. A gente não sabe... O pai tá preso. O menino vem pra sala de aula, não dá conta de nada, ele vai bagunçar. Então, ele bate nos meninos, ele derruba carteira, ele foge da sala toda hora. Você não tem quem fique com o menino para tentar dar alguma coisa pra ele. Então, em vez de ficar com essa *gastança* que pra mim não tem muito objetivo, aplicasse isso de outra maneira, desse uma assistência maior. (grifo meu)

Na fala da professora, podem-se destacar vários aspetos, como a ruptura entre as séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental, assim como se podem visualizar diagnósticos que a política educacional não conseguirá realizar se não ouvir os professores, ou se não os incluir na avaliação das escolas, ou se não articular bem as avaliações externas com as internas. Porém, para os objetivos deste tópico, ficam as percepções das falhas do PAAE, que, até então, podia ser compreendido como o programa mais coerente com a perspectiva de uma cultura de avaliação constante do trabalho educativo.

Antes dessas falas, tem-se uma ideia de que, entre os programas de avaliação que compõem o Simave, o PAAE se destaca por ser mais voltado para a escola, sem a construção de ranques, uma avaliação que serve à escola, por oferecer possibilidades de realização de diagnósticos. No entanto, verifica-se, a partir das falas de Verônica e Sílvia, que o diagnóstico que ele é capaz de oferecer não tem os pormenores daquele que fica evidente na fala da

³⁸ Essa professora não foi entrevistada, mas o nome também é fictício.

professora de Português. Ela identifica a dificuldade do aluno, a que se deve a dificuldade e, inclusive, o que deveria ser feito para sanar o problema. A professora reclama que, nas atuais condições, não é possível tomar as devidas providências, porque ela está sobrecarregada. Ademais, Sílvia, coordenadora pedagógica, põe em relevo o tema ligado ao montante de dinheiro que se gasta para realizar essas avaliações e o que poderia ser feito com esse dinheiro. Nesse momento surgem mais questões: empresas privadas, fundações, etc. são contratadas para elaborar diagnósticos já conhecidos?

Ainda de acordo com a professora Verônica, outro problema é que o aluno é avaliado por quem nem o conhece. Diz ela:

A avaliação nem conhece o menino, coitado. Vai lá chutar. Tem uma palavra lá que ele não conhece... Eles fazem assim: “ah, isso aqui vou colocar tudo ‘b’”. Que que adianta avaliar de acordo com isso aí? Gastar dinheiro e tempo à toa. Acho uma coisa muito furada, que é para inglês ver. Pro Estado falar que tem lá o instituto que fica por conta das avaliações [Instituto Avaliar]. A nossa necessidade na escola, nós não temos não, que é um profissional... Acho que nem convênio com clínicas. Tem menino que quebrou os óculos e tá sem óculos, porque o pai não leva no oftalmologista, não tem dinheiro, eu fico com dó da menina, que não tá conseguindo... porque o pai não tem dinheiro pra comprar os óculos. A menina não tá vindo na aula; fica lá e não faz nada. A gente não tem amparo de nada, não tem convênio nenhum.

Embora o PAAE se destaque por essa possibilidade oferecida à escola, de trabalhar com os seus resultados, servindo para uma reorientação do trabalho educativo escolar, esse programa tem um papel que deve ser questionado. Primeiro, ele pode tornar-se o único instrumento para diagnóstico da escola. Depois, ele operacionaliza a orientação das avaliações internas para as Matrizes de Referência do Proeb, resultando na determinação das avaliações internas pelas avaliações externas, uma vez que a aplicação das questões padronizadas do PAAE constitui treinamento para a realização das provas do Proeb, especialmente.

Na leitura do Projeto Político-Pedagógico é possível verificar que os diagnósticos foram realizados apenas com base em aplicações de provas retiradas do banco de questões do PAAE. Consequentemente, os objetivos e metas estabelecidos no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) voltaram-se apenas para a elevação de escores. O problema não é haver um projeto voltado para a elevação de escores, mas é tomar a aplicação de questões do PAAE como capaz de oferecer um diagnóstico completo, necessário à realização do planejamento do trabalho educativo. Constitui problema, também, o fato de a política educacional compreender a elevação dos escores como expressão da elevação da qualidade da educação. Como diz a diretora, Cleonice, apesar de verificar a elevação de escores, ela não percebe a correspondência de um avanço qualitativo na prática.

Apesar de não servir à construção de ranques, o PAAE converte-se em balizador das avaliações internas. Isto é, apesar de não servir diretamente à estratégia competitiva, é por meio dele que se faz a avaliação interna à imagem da avaliação externa, como aparece na fala de Dagmar, professora de Português: “Nossas avaliações agora são todas montadas em cima do PAAE. A gente sempre tem que estar dentro, estar procurando seguir mesmo o estilo do PAAE.” É o PAAE que possibilita a articulação do treinamento para os testes, por meio do banco de questões. É o PAAE que operacionaliza a reorientação do processo de avaliação e, consequentemente, do currículo.

Além dessas questões, os professores destacam o problema de os testes aplicados nos programas de avaliação externa tomarem os alunos como grupo homogêneo. O professor de História, Mauro, chama a atenção para esse fato:

O problema da média ou mesmo da avaliação é que ela é uma avaliação geral para 30 alunos diferentes. O que que eu tento trabalhar o tempo todo quando eu penso em avaliação, para tentar chegar próximo da realidade, para poder aferir se realmente ele aprendeu alguma coisa é a variações múltiplas [dos instrumentos e formas de avaliação]. Provas orais, provas escritas, provas de um perguntando pro outro, porque eu ponho eles em confronto numa prova que eu trabalho chamo batalha, para eu poder puxar de outras formas, porque os tipos de prova que a gente faz hoje é tábula rasa para todo mundo.

Depreende-se da fala do professor que os diagnósticos elaborados por meio desses testes não podem ser tomados como ponto de partida das intervenções, mas, no máximo, como *indicativos* para a realização de diagnósticos mais precisos. Segundo o professor, ele utiliza até cinco instrumentos e formas de avaliação para conseguir saber se o aluno está aprendendo e como intervir. Por isso, duvida da avaliação que se faz apenas por meio de um teste.

O sistema nosso de avaliação é muito falho. Não sei qual que seria mais viável não. Eu tento com cinco, quatro tipos diferentes, mas eu acho que o sistema de avaliar é que a gente não consegue saber se esse que tá bom aqui ele tá bom, por quê? Até a escolha dessas questões que foram feitas por mim, dependendo do microuniverso de que o menino veio, dependendo da bagagem cultural com que ele veio, lembrando Bourdieu, ele tem capacidade de ir bem. Se fossem escolhidas no meu processo de seleção outras questões, talvez priorizaria outros... Então, a prova é complicada. A gente sabe que vai ter uns que estão abaixo. Mas até que ponto eles estão abaixo. Troca o professor, troca a metodologia, o resultado será outro.

A professora Sandra segue o raciocínio de Mauro. Quando pergunto o que acha de ranquear e comparar as escolas, ela responde que não gosta muito dos testes e refuta a comparação entre escolas. Ela cita um colégio também pertencente à rede estadual, mas que

tradicionalmente recebe um público de estratos sociais mais abastados, e diz que não seria justo comparar os resultados da escola em que trabalha com os obtidos por aquele colégio.

E eu acho muito complicada essa coisa de comparação. A gente tem [...] [a escola X, também estadual], que eu não acompanhei o último resultado do Ideb, mas, até então, das escolas públicas, é o que era maior do estado, acho que oito ou nove, quando a meta é sete. Eu vou comparar o público [...] [de lá] com o público que eu tenho aqui? É uma comunidade completamente diferente, são famílias muito mais estruturadas, com uma condição de vida melhor. E isso interfere, sim. Porque se eu estou numa escola e eu tenho filhos de pessoas presas, filhos de pessoas que sofreram vários tipos de violência, conflitos internos [...] não é muito levado em consideração... Porque geralmente quando a família é mais estruturada, percebe, leva num psicólogo. Não que necessariamente seja assim, mas acontece mais. E aí, como é que eu comparo?

A professora fala ainda dos condicionantes da aprendizagem escolar, como as condições de vida dos alunos. Para ela, comparar os públicos das escolas é muito difícil; primeiro, porque não considera culpa unicamente dos professores o fracasso escolar como um todo; segundo, porque *as condições de que depende o aprendizado* são muitas e que muitas dessas são subjetivas.

Comparar o público de uma escola com a outra é muito difícil. Mesmo se a gente fala em relacionar faixa etária, sabe? São realidades muito diferentes. Eu acho horrível essa comparação. E não acho que a culpa seja do professor. Acho que aprendizado ele depende de... Ele é muito complexo, de uma série de coisas, subjetivas, entendeu? De estruturas básicas mesmo, assim. Como a pessoa vive, e aí falo como ela vive, onde ela vive, a estrutura física do lugar, como ela se alimenta, qual é a rotina diária dela? Tem uma família tranquila, não tem. Os pais são presentes, não são? Isso tudo vai influenciar. Porque a pessoa quando ela está com quadro de depressão, com quadro de baixa autoestima, ela vai ter mais dificuldade de aprender.

É importante ressaltar que a professora Sandra é engajada em diversos tipos de lutas sociais. Ela traz para a sala de aula – mesmo do segundo ano do ensino fundamental – as questões das relações étnico-raciais, as de gênero e discute com as crianças todas as questões que perpassam seu dia a dia na comunidade. Durante o período de realização da pesquisa, algumas crianças chegaram a trazer até essa professora, por conta da atenção dela a tais questões, dramas familiares vividos em função de viver com padrasto, em função de ser negro e pobre, entre outras.

Outra possibilidade aventada pelos professores diante dos programas de avaliação que compõem o Simave é a de identificar necessidades para sua formação continuada. O professor de Educação Física, Pedro, com base em sua experiência como analista educacional na SEE/MG, externa a possibilidade – segundo ele presente nas avaliações externas – de identificar essas necessidades formativas:

Eu trabalhei um tempo como analista na Secretaria [SEE/MG]. Um outro indício que a avaliação, positivamente... Um outro indício que eu acho que a avaliação traz é, para mim, na época e para alguns colegas analistas da época, são as dificuldades do professor. [...] Se você pegar lá resultados seguidos de um ano, outro ano, outro ano, pegar uns quatro, cinco anos seguidos, você vai ver que turmas diferentes de alunos diferentes têm as mesmas dificuldades nas mesmas habilidades. Isso, na nossa época, a gente pensava assim: isso pode ser um indicativo de que a dificuldade não seja do aluno. Ou é do próprio professor... então eu tenho um indicativo de que o professor possa estar com dificuldade com aquela habilidade, né? De construir aquela habilidade no aluno ou de não saber sobre aquele... de o próprio professor também não ter a transposição didática, enfim, algum problema em que seja o professor o responsável.

O professor reclama da ausência de um apoio ao professor no dia a dia, como suporte para a formação continuada. Quando se têm ações voltadas para a formação do professor, feitas pelos analistas da SEE/MG diretamente na escola, o professor nota que são feitas na perspectiva impositiva, e não exatamente como apoio para a reflexão sobre a prática: “E aí é que eu acho impositivo demais, enquanto professor. [...] Os analistas [da SEE/MG] quando conseguem perceber que a dificuldade é no professor, eles... Estão aí os cursos que vão dar, baseados em cima dos resultados, né?” Além da forma impositiva, é necessário destacar os riscos e os limites de cursos que tenham objetivos limitados a capacitar os professores e a formar habilidades específicas nos alunos.

Ainda nessa conversa com Pedro, menciono a Magistra, a escola de formação de professores da SEE/MG, a chamada *escola dos professores*. Pedro explica por que considera que não existe tempo de fato dedicado à formação dos professores na rede estadual de MG. Segundo ele, os programas formativos da Magistra, com temas e conteúdo muito pertinentes, são feitos de forma não integrada ao trabalho dos professores, mas como “atividade à parte”. Segundo o professor, ainda não ocorreu “[...] retirar esses professores da escola num determinado dia ou semana para poder estar fazendo essas capacitações. Então, também acho que é um indicativo que a avaliação traz como positivo. Mas aí volto a dizer: talvez a forma como nós professores recebemos isso é que...” O professor reclama da ausência da formação integrada ao trabalho dos professores. Para ele, a avaliação externa poderia ter a finalidade de identificar questões para a formação dos professores, uma formação que acontecesse integrada à prática pedagógica, que realmente possibilitasse a relação entre ação e reflexão.

Ainda segundo o professor Pedro, a formação é necessária, porque, entre os professores, “alguns ainda... [pensam ou falam]: ‘não, mas eu não. Só os alunos. Os alunos é que erram. O problema é com eles, eu não tenho problema’”. Acho bacana essa contribuição das avaliações externas também, para, de repente, dizer... E aí volto à questão do PAAE, *que pode*

ser aqui mesmo.” (grifo meu) A ideia de Pedro é que as capacitações levem os professores a se questionarem sobre a possibilidade de a culpa pelo fracasso não ser atribuída unicamente aos alunos. A próxima crítica do professor dirige-se ao ranqueamento. Ele diz que os diagnósticos deveriam ser voltados para a escola, servir à intervenção, em vez de ser exibidos na mídia, em ranqueamentos, etc. Essa parte da fala de Pedro é retomada adiante, na seção 7, em que se discutem as estratégias do monitoramento da qualidade como *meios* em relação aos *fins* da educação, aos quais esses meios deveriam subordinar-se.

4.3 Intensificação do trabalho educativo

Na pesquisa, por meio das entrevistas e da observação direta verifica-se a intensificação do trabalho dos profissionais na escola. Aumenta o número de provas que precisam aplicar, o número de formulários a preencher, por exemplo. No entanto, esses mesmos profissionais não veem correspondência entre essa intensificação e melhor educação. Começa a surgir a ideia de que essa intensificação serve à burocratização do trabalho educativo. Nesta tese, o conceito de burocratização se refere à limitação do processo reflexivo e criativo de uma atividade, que possibilitaria a quem a realiza adequá-la aos fins pretendidos.

Pergunto ao professor João, que leciona História, se todas as atividades que decorrem da busca de elevação do desempenho desembocam numa intensificação do trabalho. Dou, inclusive, alguns exemplos de atividades que poderiam se caracterizar como intensificação do trabalho, retirados de sua própria fala. O professor confirma a ocorrência da intensificação do trabalho educativo, possibilitando entender que essa intensificação se dá de fato numa perspectiva burocratizada, em que não se tem uma correspondência entre mais trabalho e mais e melhor educação:

Com certeza absoluta, porque, por exemplo, os resultados nossos de prova, às vezes, a gente tem que separar tempo nos nossos módulos, nos nossos horários de reunião, para fazer lançamento desses dados no sistema, né? Para quem são os professores da área [Português e Matemática], eles têm que... tem toda uma documentação que eles têm que preencher. Na minha área, como não tem uma prova específica, isso não acontece, mas isso acaba incidindo pra nós também, porque a gente colabora com aquele esforço que eles têm, né? Minimamente que seja, por exemplo, que seja, lançando os dados no sistema. Então, com certeza teve uma intensificação do trabalho e além de ter que dar conta daqueles descritores que vão estar na prova, o professor acaba tendo que dar conta de uma tabulação daqueles dados também, em algum sentido, né? Então, com certeza, teve um processo de intensificação do trabalho.

A professora Verônica, que leciona Língua Portuguesa, logo após afirmar a necessidade de um mecanismo que informe à sociedade sobre o que é feito na escola, aponta as contradições do sistema de avaliação e responsabilização, no sentido da intensificação do trabalho e da ausência de recursos: “Agora com essa alteração, que eu achei um pouco pesada para a gente porque a gente já tem tanta coisa.” A professora se refere à notícia de que os professores das séries finais do ensino fundamental teriam de acessar o site, cadastrar-se, para montar as avaliações do PAAE. O aviso estava sobre a mesa da sala dos professores, num cartaz com data de 17 de junho de 2015. A professora destaca o único ponto positivo que vê na mudança:

Por um lado é bom, porque a gente que conhece o perfil dos meninos. Mas o tempo... Acho que o tempo é que é o problema, que quem trabalha o dia todo na escola... Nós não temos um computador que fica disponível para isso... Ah, que sacrifício. Então, ou você trabalha em casa, e é o que eu tô mais fazendo é trabalhar em casa... Porque, assim, no tempo que a gente tem de módulo, a gente não tem [recurso] assim, disponível.

[...]

É, intensificou. Eu me sinto sobrecarregada. O plano de aula já tem que ser direcionado, porque nosso público é muito diferenciado e de uns anos para cá eu estou percebendo que está ficando ruim. Está piorando, porque eles não estão interessados, a família também não tá.

Verônica se vê dividida entre realizar em sala de aula algo que tenha a ver com a vida dos alunos, que interesse a eles, ou “seguir o programa”. Em sua fala, percebe-se como os currículos oficiais se descolam da realidade, descontextualizam-se, na medida em que se exigem das escolas que essas ensinem “habilidades mínimas”. No centro da dicotomia entre o que os alunos vivem e o conhecimento descontextualizado, estão os professores e a falta de tempo e de recursos. Sobre esse tema, as palavras da professora Verônica são as seguintes:

Uma cobrança que eu tenho comigo é assim: o que que eu vou ensinar? Como professora de Português, o que que eu tenho que... privilegiar com os meus alunos. Porque, assim, se for pelo que se vê analisando o contexto social dos meninos, mais da metade das coisas eu deixo de ensinar. Porque seriam os conteúdos que, se eles forem prestar uma prova em qualquer órgão, escola, instituição, eles vão ter que saber. Então... Mas a minha preocupação é: se eu vou trazer um plano de aula já mais voltado para o conteúdo que eles têm que ter, né, adquirir no ano de curso em que eles estão, eles não querem. Eles não se veem motivados nem interessados em aprender aquilo. Então, às vezes eu não sei.

O currículo descontextualizado e exigido dos professores como “o que ensinar” falha porque não permite que, ao modo como ensinou Paulo Freire (1987), se tome como ponto de partida o contexto, considerando cultura e valores, para tornar possível o acesso também ao

conhecimento e à cultura que se defendem tanto como os *necessários*. *Obrigados* que estão a ensinar um conhecimento *cobrado* em avaliações externas, etc., os professores se detêm no que deveria ser o ponto de chegada, sem poder sequer identificar e atuar num ponto de partida coerente. As consequências são a negação do direito à educação como direito ao “desenvolvimento do potencial humano”, como diz a Resolução CNE/MEC nº 7/2010, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos.

Na fala da professora Verônica, verifica-se ainda o lado positivo de se prever tempo para preparação de aula e para estudo, mas, ao mesmo tempo, a burocratização do chamado *horário de módulo*, a ser cumprido na escola. Diante da alegação de alguns professores de que, ao cumprir o horário de módulo na escola, sem recursos para realizar os trabalhos que necessitam (por exemplo, montar as provas do PAAE na Internet), a existência do horário de módulo mais atrapalha do que ajuda. Na fala de Verônica, por exemplo, depois de cumprir o horário de módulo II, ela tem de dedicar mais algumas horas em casa, para concluir aquilo que na escola não é possível realizar, pela ausência de recursos. A coordenadora pedagógica Jussara discorda. Jussara diz que a escola dispõe de computadores suficientes e que é necessário considerar que existe certo desinteresse da parte dos professores por aprender a usar o sistema operacional disponibilizado pelo governo (Linux).

Para se compreender essa questão, é necessário esclarecer que os computadores ficam na biblioteca, espaço que é continuamente utilizado por algum grupo de alunos e professores, inclusive porque também funciona como sala de projeção e de vídeo. É necessário dizer, também, que os horários de módulo são cumpridos individualmente, nas “janelas” de horários dos professores. Talvez aí estejam alguns fatores que incompatibilizem a utilização dos computadores pelos professores, pois nesses horários a biblioteca é utilizada pelos alunos.

A professora de Matemática, Luciana, completa as palavras de Verônica:

Além de a gente ter as provas mensais, a gente vai ter que fazer mais uma prova para a gente provar... Por um lado, não é ruim, porque seria o que a gente tá trabalhando. Só que mais trabalho. [...] Claro. Intensifica mais o trabalho. Até agora eu não consegui pegar a prova do Proeb.

A professora se refere ao PAAE, que abriu inscrições para os professores se cadastrarem e criarem suas avaliações on-line com o banco de itens disponível – conforme aviso que estava sobre a mesa da sala dos professores no dia 17 de junho de 2015 e conforme informações do site dos Programas de Avaliação que compõem o Simave. Ainda a fala de Luciana:

Porque se eu pegar a prova eu não acabo de fazer o meu trabalho, que é fechar esse bimestre. E já foi dado, já tem umas duas semanas que eu tô sabendo que já abriu, já para a gente fazer a prova. Mas eu não consegui pegar. Então... Ou a gente dá prioridade para uma coisa ou para outra.

A professora do segundo ano, Maria, completa: “Não tem tempo para discutir. Como você vai discutir uma coisa que você precisa intervir, sendo que nosso dia a dia é muito atribulado com uma porção de outras coisas, de outras demandas. Não dá muito certo não. Infelizmente, ainda temos muito para caminhar nesse sentido.”

Por essas falas, pode-se dizer que a intensificação do trabalho educativo no contexto do monitoramento da qualidade da educação não resulta no aumento da produtividade da escola, se entendida a produtividade como a realização do produto que essa instituição se propõe a realizar. Produzem-se mais baterias de testes, mais tabulações, classificações de dados, mas não se aumenta a produção de *sujeitos* e sequer vai na direção da garantia dos direitos desses de se formarem como tais.

4.4 O trabalho educativo em face do Simave: da criação à burocratização

Segundo Rozemeiry Moreira (2004, p. 25), as políticas de avaliação sistêmica têm se revelado “ideologias gestionárias” que orientam discursos e políticas de modernização e visam a transformar o mercado da educação em “produtivo, atrativo e ilusório”. Estabelecem-se parâmetros para a classificação das escolas, visando a ajustá-las a princípios de eficiência e eficácia. De acordo com Maria Juliana de Almeida e Silva (2007), o Simave privilegia a noção de *avaliação de produto*, em que se prioriza a aferição de algo supostamente tangível a ser produzido pela escola, embora a própria aferição quantitativa do desempenho escolar seja representante da ideia de avaliação de produto da escola. Essa reflexão é crucial para esta tese, na medida em que coloca a discussão no plano do processo produtivo, da especificidade do processo de trabalho que se realiza na educação. Assim, é possível verificar na política educacional mineira – especialmente no que se refere ao monitoramento da qualidade – a pretensão de assemelhar as escolas às unidades produtoras de mercadorias (objetos), que devem, como tais, *entregar produtos* que se tenta fazer materializar em habilidades supostamente aferíveis por meio de testes.

Retomando o tema da *reestruturação do trabalho educativo*, agora sob o monitoramento da qualidade realizado em Minas Gerais, é importante citar a pesquisa nacional

realizada de 2009 a 2010 sob coordenação do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de pesquisa realizada em sete estados brasileiros (Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Goiás e Pará), sobre trabalho docente na educação básica no Brasil³⁹. Nessa pesquisa, os sete grupos articulados analisaram o trabalho realizado pelos docentes da educação básica e suas condições de trabalho. Pela aplicação de cerca de nove mil questionários, os grupos levantaram dados sobre perfil, formação, carreira, salário, condições de trabalho e saúde, sindicalismo, entre outros (FAUST; SHIROMA, 2010; OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2010, entre outros). No que tange ao trabalho educativo em face das políticas educacionais atuais, os autores destacam nesses relatórios algumas mudanças na rotina escolar. Informam que o trabalho dos profissionais passa a se orientar por metas e resultados, o que gera uma série de tarefas a serem realizadas, antes inexistentes na escola, resultando, por exemplo, na intensificação do trabalho.

Em Minas Gerais, a pesquisa possibilita compreender que a gestão por parte da SEE/MG e das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) orientam-se pelas metas do Acordo de Resultados, ainda no âmbito da Política do Choque de Gestão, iniciada no governo Aécio Neves (2003-2010). Liliane Cecília de Miranda Barbosa (2013) resume os resultados das pesquisas realizadas sob coordenação do Gestrado, destacando as consequências para o trabalho no âmbito escolar, a partir da reorientação da política educacional mineira. Segundo a autora, houve, entre outras mudanças, o aumento da demanda de trabalho, como o preenchimento de formulários, reuniões, a elaboração e execução de projetos que focalizam especificamente os déficits verificados pelas avaliações, mais avaliações internas, falta de tempo para análise de resultados e intervenção, foco das avaliações internas no treino para realizar testes, além de consequências pessoais para os profissionais, como sensação de perda de autonomia, desmotivação, frustração, adoecimento, desgaste e autorresponsabilização.

Esses relatórios reforçam as constatações de Oliveira (2004; 2007), que verifica que as reformas educacionais das últimas décadas levaram à intensificação do trabalho docente, implicando desgaste e insatisfação por parte dos trabalhadores da educação diante de processos de flexibilização e precarização do trabalho docente. Na EEGR, pergunto aos professores sobre a percepção dos impactos das medidas presentes na política sobre o trabalho educativo. As

³⁹ A pesquisa foi realizada mediante a articulação entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Estadual de Maringá – PR (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

percepções ficam entre a emergência de um *controle* do trabalho e o melhor direcionamento das ações que os professores têm de realizar. Para alguns, ainda, a avaliação externa tirou outros do comodismo. No entanto, é necessário analisar cada opinião.

Para o vice-diretor e professor de Geografia, Cristiano, apesar de o impacto na prática não ocorrer de imediato, ele é crescente. Segundo o professor, ainda há desinformação sobre as avaliações externas. Outro fator destacado pelo professor – e que, segundo ele, faz com que a consolidação da política caminhe devagar – é o número ainda grande de professores designados (contratados), embora a maioria seja de professores efetivos:

[...] houve uma valorização crescente, mesmo assim, muito mal consolidada ainda. Por que eu falo mal consolidada? Porque não há... Primeiro, acho que um pouco de desinformação, valorização, dar valor a isso, no que diz respeito a preocupar. Porque há uma preocupação no lecionar, na aplicação de cada um na sua disciplina, conteúdo, mas eu acho que ainda falta consolidar muito essa ideia, da importância de que esse monitoramento é essencial na escola, porque ele é o monitoramento do índice educacional do País e conta cada escola. E aí, nosso corpo de professores, dos que passaram aqui... Porque tem esse problema. [...] Por exemplo, nós temos um grupo de professores, até pelo fato de a escola ser pequena, até agora, mais fixo, ou seja, efetivos. E nós temos um grupo ainda que são designados. Todo ano muda. E tem um grupo que é fixo. E mesmo nesse grupo fixo, vamos colocar assim, na maior parte desse período de oito anos que eu trabalho aqui, eu noto uma certa fragilidade no entendimento disso, na valorização, de utilizar os resultados, bons ou ruins, para direcionar o trabalho aqui dentro, ou seja, o planejamento, a construção de projetos interdisciplinares e outros projetos. Eu percebo que não é uma coisa consolidada.

É possível perceber que existem outros elementos nessa *não consolidação*, como possíveis resistências. Por isso, pergunto: Como você acha que os professores percebem essas avaliações? Ele responde que acredita que mais de oitenta por cento dos professores já deem atenção aos resultados das avaliações externas e à vinculação dessas com as avaliações internas.

Então, por exemplo, numa reunião aqui, de módulo, quando é tratado o assunto “avaliação externa”, Proeb, o próprio indicador do Ideb, e falar que a falta de um professor vai resultar na avaliação, na nota do Ideb, já há uma certa preocupação. Então, você vê respostas, vê comentários, vê articulações. E aí eu acho que isso é sintoma de uma certa preocupação. [...] não está consolidada, mas mais precisamente nos últimos três anos isso é mais notório. Tem uma coisa que eu percebi que é muito frágil no pensamento sobre avaliações externas. Então, ficava muito restrito ao mundo interno da escola. Chega aqui, vou aplicar conteúdo, e não tinha aquela ligação. Isso, do meu ponto de vista. E eu acho que, assim, [esse ponto de vista] quase chega a ser uma avaliação real mesmo, porque não havia um incômodo.

A preocupação desse professor se refere ao grau de “incômodo” que os professores sentem pelo fato de serem avaliados. Dito de outra forma, ele fala em como os professores são atingidos pela avaliação externa e, por isso, passam a se preocupar com ela. Segundo o professor, isso dá um direcionamento ao trabalho, que vai ao encontro dos próprios referenciais

curriculares, como os CBC. A ideia subjacente à fala do professor é a de que os professores tenham uma direção comum para seus trabalhos, e não se percam ou dispersem em caminhos muito diferentes do que os outros seguem. Apesar de ver esse ponto positivo, o professor ressalta:

Se isso vai melhorar a educação na escola mineira, esse currículo comum, não sei. Agora, que foi maciçamente trabalhado externamente, por parte da Secretaria de Educação, e aqui dentro da escola, tentando puxar para que se siga esse CBC... Que essa era a *ordem*, no que diz respeito à parte pedagógica. Então, hoje você percebe já o entendimento de descritores – o pessoal não tinha essa visão –, de habilidades. Então... seguia o livro didático, aplicava conteúdo. [...] Agora, tem uma ideia de que eu preciso seguir certos parâmetros, mesmo que, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais eram uma coisa que todo mundo sabia. Mas não sabia nem direcionar isso em termos de planejamento. “Como é que eu vou aplicar isso aqui?” (grifo meu)

Com base na fala do professor, pergunto se suas afirmações significam que a avaliação atuou no sentido de uma padronização, ao que ele responde positivamente. Embora defenda essa padronização, o professor está sempre alerta sobre as consequências a que isso pode levar. Diz ele que essa padronização é importante do ponto de vista do desenvolvimento pedagógico – no sentido de garantir um ensino minimamente igual. Para ele, a escola está num processo de qualificação da realização de um planejamento coletivo com a mesma direção, mas “que não pode ser, por exemplo, maciçamente só ele. Então já começa aí uma preocupação [...] *eu preciso trabalhar nessa linha*, essa base foi implantada. E agora tem as consequências aí de qualificar isso, que já é um trabalho muito maior.” (grifo meu)

De acordo com o professor Cristiano, enquanto existiam Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não existia a “cobrança” da aplicação deles, os professores se orientavam cada um segundo sua concepção; agora, não. Agora, os professores começam a seguir os Currículos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais. No entanto, o professor alerta para o risco de seguir “maciçamente” só esse currículo, ou seja, de estreitar o espectro curricular.

Aproveitando as palavras de Cristiano, sobre os riscos de estreitamento do espectro curricular, cabe fazer a pergunta: o monitoramento, ao atrelar muito bem esse conjunto de orientações curriculares à testagem, não é o que obrigaria os professores à aplicação restrita desse currículo? E em que medida a padronização, benéfica na visão do professor, não se transforma numa prescrição do trabalho, esvaziando o trabalho educativo de autonomia, tornando-o um trabalho burocratizado?

Ao interpor esse questionamento, *trabalho burocratizado* é compreendido na perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez (2011), em sua *Filosofia da práxis*. O autor distingue

níveis da práxis, segundo o grau de relação entre a atividade da consciência e sua realização. Para ele, o homem não vive em constante estado de criação, na medida em que o que ele cria pode ser reproduzido, sejam essas criações objetos, técnicas. No entanto, a *criação* é o meio pelo qual o homem humaniza o mundo e se faz humano. Sánchez Vázquez (2011) adota um conceito de práxis segundo o qual essa é essencialmente criadora, mas, segundo ele, essa práxis pode ser caracterizada em níveis. Para explicar esses níveis, Sánchez Vázquez (2011) distingue, então: a *práxis criadora*, a *práxis reiterativa ou imitativa* e a *práxis burocratizada*. Para ele, os três traços distintivos da práxis criadora são:

- “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo;
- b) imprevisibilidade do processo e do resultado;
- c) unidade e irrepetibilidade do produto” (p. 271).

Na práxis reiterativa ou imitativa, por sua vez, “o projeto, fim ou plano preexiste de um modo acabado à sua realização” (p. 276). O fazer torna-se busca da correspondência entre o produto ou resultado real e o ideal. O resultado não tem nada de incerto, como na práxis criadora e já se sabe de antemão como encontrar essa correspondência, porque “a práxis imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma a lei que a rege. É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca a mudança qualitativa da realidade presente” (p. 277). Essa práxis pode ter o papel de ampliar a abrangência quantitativa da mudança qualitativa produzida por uma práxis criadora. Pode-se entender que ela é necessária à consolidação e expansão dos avanços. No entanto, essa práxis reiterativa ou imitativa pode tornar-se *práxis burocratizada*, na medida em que se exterioriza e se formaliza em relação ao processo ao qual se aplica.

Ainda de acordo com Sánchez Vázquez (2011, p. 279), “a exterioridade ou formalização da prática é o traço mais característico do burocratismo. A forma, extraída de um processo anterior, aplica-se mecanicamente a um novo processo”. Quando a práxis é mecanicamente transposta do processo em que foi criada para outro, não apenas replicando-se, como na práxis reiterativa, mas inclusive limitando a possibilidade criativa, ela se torna burocrática.

Esclarecido o sentido do questionamento sobre a possibilidade de burocratização do trabalho educativo em maior ou menor grau, os elementos iniciais para a resposta à questão que segue as palavras do professor Cristiano estão nas palavras de Mauro, professor de História. Diz este professor que, pelo fato de ser designado e haver passado por diversas escolas, tem verificado que “esse *controle* dessas avaliações externas têm levado alguns locais a direcionar

demais só para atender realmente o que o governo quer e pronto. Então, não vai produzir um cidadão de fato, vai produzir o resultado esperado pelo Estado”.

Quando Mauro menciona a palavra “controle”, pergunto se ele se refere a uma forma de *controle do trabalho* dos profissionais da educação. Ele responde que sim e concorda com a existência de determinado controle, mas aquele implicado na configuração de uma política pública, e não o controle do trabalho alheio, no sentido de gerência. “É. Porque eles têm que fazer uma medida de controle. Vai deixar solto? Os próprios PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], a LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação], as leis são para pôr todo mundo no mesmo trilho, né?” As palavras do professor vão ao encontro da distinção que Freitas (2005) faz, ao afirmar que a regulação, em sentido amplo, é vocação de toda política pública, o que é diferente de transferir a regulação para o mercado, ideia presente nas políticas de orientação neoliberal.

Esse “direcionamento” para o trabalho educativo emerge nas diferentes falas como justificativa para assentir a política de monitoramento, embora todos os professores tenham, depois, registrado suas críticas. A coordenadora pedagógica Jussara diz que:

Os professores têm trabalhado mais com foco nas questões dos conhecimentos, nas habilidades, nos CBCs. Eles têm o foco. O que atrapalha que esse trabalho tenha um resultado satisfatório é o pouco número de funcionários na escola. Isso é o que atrapalha o funcionamento, porque o projeto em si não é ruim. É um projeto que é bom. Mas é o que eu estou te falando: professor não vem, ele adoece... Então, mudou? Mudou, sim. Mudou-se o foco; mudou a meta da escola também.

Ao comentar implicações da Provinha Brasil para a alfabetização, Maria Teresa Esteban (2009) identifica problema correlato. Segundo a autora,

A centralidade no exame, mesmo que disfarçado de “provinha”, com a possibilidade de ser aplicado (mas não elaborado) pelo (a) professor(a) regente da turma, direciona a ação pedagógica para a obtenção dos resultados pré-fixados, o que diminui, na escola, a possibilidade de percepção, compreensão e fortalecimento dos múltiplos processos de aprendizagem e de ensino ali realizados, bem como dos diferentes conhecimentos que dão vida à sala de aula como espaço de permanente aprendizagem. (ESTEBAN, 2009, p. 53)

Dessa forma, Esteban vê no monitoramento da qualidade um reducionismo da alfabetização, que retira desse processo seu caráter de prática sociocultural e aplica-lhe um caráter meramente quantificador e classificatório.

Quando a autora se refere à diminuição da “possibilidade de percepção, compreensão e fortalecimento dos processos de aprendizagem ali realizados”, é possível pensar

na retirada da autonomia do professor; não a autonomia de executar como bem entender, contanto que atinja fins pré-fixados externamente, mas a autonomia para estabelecer ele próprio os fins de seu trabalho, em consonância com a realidade na qual se insere. Quando a autora ressalta a busca, na atividade educativa, de resultados pré-fixados, suas palavras permitem retomar a ideia da burocratização, na qual se encontra a autonomização do processo prático em detrimento da autonomia do sujeito que o realiza. É possível ainda acrescentar as palavras de Alfred North Whitehead em *Os fins da educação*:

Posso dizer, de passagem, que nenhum sistema educacional é possível a menos que cada pergunta feita diretamente a um aluno em qualquer exame seja formulada ou revista pelo professor desse aluno naquela matéria. O assessor externo poderá fazer referência ao currículo ou ao desempenho dos alunos, mas nunca lhe deveria ser permitido fazer-lhes uma pergunta que não fosse estritamente supervisionada pelo seu professor ou, pelo menos, inspirada por uma longa conferência com o mesmo. (WHITEHEAD, 1969, p. 15)

Ao encontro da afirmação de Whitehead (1969), escrita na segunda década do século XX, Paro (2013) faz um alerta sobre a ignorância do conhecimento educacional e da história da educação, o que acaba cedendo lugar ao amadorismo pedagógico e à busca de soluções no mundo empresarial para aplicar à educação.

Nas palavras de Esteban (2009) verifica-se a atualização de uma constatação já existente em educação, segundo a qual a autonomia é elemento primordial do trabalho educativo. Alguns outros autores, clássicos da pedagogia, inclusive colocariam essa autonomia no âmbito do compromisso social e político e no oposto da alienação do trabalho. Moysey Pistrak (2000), por exemplo, a partir da experiência na reestruturação da educação russa após a Revolução de 1917, constatou que, para que a proposta da educação comunista pudesse ser levada adiante, ela precisaria ser um projeto dos próprios professores; precisaria ser assumida pelos professores como um projeto deles. Isto é, é necessário que o professor se reconheça como autor de um projeto educacional para que este obtenha êxito. A concepção de Pistrak (2000) vai ao encontro do referencial que se utiliza nesta tese, sob o qual se compreende o professor como trabalhador que não pode se reduzir apenas a executor, dada a especificidade de sua atividade, que exige dele atuação política, de convencimento do outro.

A partir dessas informações e das constatações sobre a especificidade do trabalho educativo, pode-se dizer que o prejuízo de uma política aos processos educativos no interior das escolas é inversamente proporcional ao grau de autonomia que os profissionais da educação podem ter para realizar sua atividade de forma reflexiva. Ou seja, o sucesso efetivo das políticas educacionais em relação ao processo ensino-aprendizado pode ser associado à possibilidade

que essas políticas oferecem para que os profissionais da educação exerçam seu papel de sujeitos que realizam uma prática crucial para o desenvolvimento humano.

Na EEGR, na fala de uma das professoras de Matemática, Marta, surge um elemento que contradiz o que alguns defendem como *direcionamento* do trabalho na escola. Para ela, houve aumento da cobrança junto aos professores, mas o que é exigido nas provas “não é realidade dos alunos”. Orienta-se, na formação continuada, que os professores se aproximem da realidade dos alunos, mas, na hora do teste das avaliações externas, se eles não dominarem conteúdos específicos, não conseguirão responder às questões.

A outra professora de Matemática, Luciana, confirma as palavras de Marta, ao afirmar que, enquanto ela teve de mudar o modo como elaborava suas provas, seguindo orientações presentes nas capacitações e reuniões pedagógicas, tornando a avaliação interna menos centradas em *conteúdo*, os testes em larga escala caminham na direção oposta:

Agora, a gente tem que mudar o foco de como eram cobradas as provas. A prova agora ela tem que... Eu demoro muito mais agora pra elaborar uma prova do que antigamente. Porque agora a gente tem que fazer... Não só colocar... Contextualizar mesmo. E isso, em Matemática, eu tenho muita dificuldade. Eu tenho dificuldade, inclusive, de trabalhar Matemática e outra matéria. Porque é difícil. Eu tô tendo essa dificuldade. E essa dificuldade de adequação tá sendo complicada.

A professora Luciana se esforça para trabalhar de forma contextualizada, mas verifica um descompasso entre as orientações e capacitações oferecidas pela SEE/MG e as avaliações externas. Segundo ela, por um lado, a SEE/MG não quer que os professores sejam “conteudistas”, isto é, pede-se que não trabalhem com os conteúdos de forma isolada. No entanto, por outro lado, aplica provas que obrigam o professor a apelar para o *conteudismo*. Reforçando o que vinha explicando, a professora diz:

Aí volto [...] dentro da escola, pedem pra gente não trabalhar conteúdo. Mas as provas do lado de fora vêm só de conteúdo. Se você não vencer aquele conteúdo todo, o aluno não tem como fazer a prova. Na minha cabeça, são duas coisas diferentes. Aqui, pra gente, que você não precisa trabalhar todo o conteúdo [preocupar-se com vencer o programa]. Ótimo. No caso de Matemática, os funcionais ali. Mas a avaliação de fora vem cheia de conteúdo, como é que você faz? Então, a gente fica com duas realidades totalmente diferentes.

As palavras de Luciana são reafirmadas em conversas com outros professores. Verônica, professora de Português, é a terceira a apontar esse mesmo descompasso. Nas orientações [da SEE/MG], o que se pede é que não se focalize o conteúdo, que o ensino seja

contextualizado, etc., mas, nas avaliações externas, se os alunos não dominam conteúdos específicos, não conseguem fazer a prova. Ela diz assim:

Vários cursos de reciclagem que a gente faz pela Secretaria de Educação, sempre falam assim: vocês têm que procurar trabalhar mais com o interesse dos meninos, do que eles gostam, ir para esse lado. Tá. Mas na hora que chega a prova, você vê que lá eles cobram coisas que se você não ensinou... né? Lá eles cobram análise sintática, período composto, ali tem algumas questões que têm essa cobrança. Aí, se você não ensinar isso, eles não vão então saber fazer a avaliação. Então, essa é uma grande... Ah, é meio que frustrante, sabe?

A professora diz que chega a ser uma frustração. Para ela, a realidade dos alunos exige outra postura. Por isso, completa:

Agora, essas escolas que trabalham com essas comunidades mais carentes, como nós temos aqui que são totalmente desamparados em questão de família, aí é complicado. Acaba que fica uma coisa muito limitada. Parece que eu tenho que ser uma coisa na sala de aula. E na hora que vêm as avaliações, e aí, como é que eu fico? Na hora que vem o resultado...

Ainda sobre esse impacto percebido sobre o trabalho do professor, pergunto ao professor Mauro, que leciona História, como ele percebe que os professores, incluindo ele mesmo, veem as avaliações. Sua resposta é a seguinte:

Em geral, eu percebo assim o pessoal não é muito fã das avaliações externas não. A crítica geral é que não condiz com a realidade, a crítica geral é que o sujeito tem que trabalhar um tanto de conteúdo para as avaliações externas, mas algumas leis vão falar para formar cidadão, para formar o sujeito pro mundo, e não tá muito aquela coisa específica que cai na redação [na prova]. Aí fica o antagonismo. De um lado... Eu sigo umas leis ou eu sigo a outra? Eu me preocupo com as avaliações externas ou preocupo com a formação holística do aluno como um todo? Eu cito essa dicotomia entre seguir a lei ou só preparar para as avaliações externas.

A professora Dagmar, também de Português, afirma que não existe relação entre as provas e a realidade dos alunos. Ela destaca uma espécie de resistência dos alunos em relação às avaliações, o que leva a supor que, talvez a resistência tenha como uma de suas causas a própria desconexão com a realidade, apontada pelas professoras. Esse assunto é discutido no item 7.4, em que se analisa a testagem de objetos em oposição à avaliação de sujeitos, compreendendo o equívoco de se tomar como testáveis *sujeitos* que não apenas reagem, mas *agem* e podem decidir, inclusive, não realizar o teste como se pede.

Ao expor suas percepções acerca dos impactos sobre o trabalho educativo, a diretora Cleonice acredita que houve mudança no modo como os professores trabalham.

Segundo ela, tornou-se necessário dar algum direcionamento que conecte o que se faz em sala de aula com as avaliações externas. Da resposta da diretora, assim como das demais, emerge por um lado a ideia de o monitoramento haver direcionado melhor o trabalho educativo e tirado alguns professores do comodismo. Por outro lado, emerge a percepção pelos professores do controle do trabalho e do descompasso entre o que é exigido nos testes em larga escala e o que é repassado em cursos de formação continuada e em outras orientações da SEE/MG. A complexidade é tamanha que os mesmos sujeitos que apontam o benefício das medidas, não concordam, depois, com algumas das consequências da política educacional. Parece, no entanto, haver um motivo comum e especial para concordar com a testagem dos alunos: a necessidade sentida e a possibilidade vista no monitoramento da qualidade de tornar transparente o que se realiza na escola.

4.5 Avaliações externas: entre elevar a qualidade e atrofiar o sistema escolar

Ao destacar as tensões entre as avaliações externas e as avaliações internas, Ocimar Munhoz Alavarse (2014) situa seu posicionamento entre as posturas do entusiasmo e da rejeição às avaliações externas. Para o autor, os entusiastas são aqueles que depositam sua fé na suposta precisão dos números e na capacidade destes de revelar as reais condições das escolas.

Para os defensores incondicionais das avaliações externas, elas permitem revelar quem são os “melhores” e os “piores” profissionais. Discordo radicalmente dessa posição por duas razões: uma, é por entender que políticas de bonificação dividem os trabalhadores da educação e os enfraquecem no movimento por reivindicações históricas; outra é porque as avaliações externas não dão segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”, haja vista o erro de medida que acompanha os resultados. Para alguns, essas avaliações são o que há de pior no mundo e, portanto, é preciso recusá-las completamente; outros, com entusiasmo exagerado, supõem que sejam instrumentos de garantia da educação de qualidade. (p. 45)

O posicionamento do autor coloca o tema para debate, no sentido de ressaltar tanto os perigos quanto as possibilidades de avaliar a escola externamente. No entanto, é necessário trazer à discussão o sentido do posicionamento contrário às avaliações, pois esse não se constitui, no limite, uma negação da avaliação externa.

Em seu posicionamento contrário aos moldes das avaliações externas, Luiz Carlos de Freitas (2012), por exemplo, utiliza a análise do discurso dos reformadores corporativos americanos feita por Taubman (2009) para negar a cultura de auditoria que se superpõe à cultura da avaliação – esta necessária ao processo educativo e à consecução dos fins da educação. A

“cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (TAUBMAN, 2009, p. 108, citado por FREITAS, 2012, p. 382). Em outro texto, Freitas (2013, p. 350) reafirma: “Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz.”

Na discussão de Miguel G. Arroyo (2011) sobre políticas educacionais, igualdades e diferenças, o que se observa é novamente a negação dos fins que se têm com essas avaliações, e não a negação da avaliação nem da necessidade de uma cultura de avaliação, externa ou interna, dos processos educativos ou dos sistemas educacionais. Assim se posiciona o autor:

Uma consequência preocupante: desviar o foco das análises, do sistema escolar e de suas desigualdades, desde as condições físicas, de recursos, até as pedagógicas. Quanto mais as avaliações colocam o foco na condição desigual que levam os educandos mais tem sido secundarizadas as análises das desigualdades entre as escolas e no interior dos sistemas escolares. Sobretudo mais nos distanciamos das análises que destacaram, em décadas ainda tão próximas, o papel reprodutor das desigualdades que o sistema desigual teve e tem em nossa história. Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades. (p. 85)

Ainda de acordo com o autor, outra consequência das avaliações em larga escala pautadas por princípios empresariais é que “avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia” (ARROYO, 2011, p. 85). Consequentemente, temos mais intervenções sobre o aluno do que sobre o sistema e suas estruturas. Assim, continuarão intactas as formas de organização do trabalho, os tempos, os níveis, as formas de disciplinar e segmentar o conhecimento e a condição docente, bem como os mecanismos de segregação, segmentação, enturmação, etc.

Mais que intocados, como se observa na pesquisa coordenada por Romualdo Portela de Oliveira (2013), determinados mecanismos, como a enturmação, podem ganhar novo sentido diante da estratégia de *accountability*. A comparação de resultados entre escolas e turmas permite apontar que os ganhos nos índices se apoiam em elevação das médias de alunos com maiores escores; torna-se, portanto, mais vantajoso para a escola, do ponto de vista de elevação de médias, investir nesses alunos e, portanto, aumentar a desigualdade intraescolar.

Nesse sentido, é possível verificar que a negação dos sistemas de avaliação em larga escala constitui negação das bases sobre as quais esses sistemas vêm sendo construídos

historicamente no País; são também negações dos fins que se têm tido em vista com esses processos de avaliação. Neste ponto, é importante retomar a discussão com as palavras de Alavarse (2014), quando o autor defende a necessidade de uma meta-avaliação:

A meta-avaliação é quando uma determinada avaliação torna-se objeto de avaliação. Aqui o problema é quem controla as avaliações do Inep. Quem controla as avaliações dos governos estaduais e municipais? Hoje, praticamente, ninguém. Mas nós precisamos ter procedimentos de acompanhamento, o que é muito simples, pois não pode haver uma avaliação sem um grupo de professores acompanhando sua realização; os sindicatos podem acompanhar; a imprensa pode acompanhar. Precisamos, inclusive, de estatísticos independentes para o tratamento dos dados, sem retirar o direito de o Inep fazer avaliação. (p. 54-55)

A centralização presente na política de avaliação, criticada pelo autor, é certamente um problema. No entanto, os dados da pesquisa remetem para a discussão da relação vertical presente nessa política, de forma diferente da discutida pelo autor. Os professores não reivindicam um controle sobre os dados e seu tratamento. Eles entendem que desde a decisão sobre *o que* é avaliado existe verticalização. Uma vez que a verticalização implica imposição, negação da condição de sujeitos principalmente em relação aos professores, a reinvidicação destes vai ao encontro da educação como prática que precisa ser democrática, se quiser atingir seus fins. Adiantando a abordagem de Anna Bondioli realizada na próxima seção, é importante destacar que, em educação, “definir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2013, p. 15).

Além disso, a avaliação não tem servido ao propósito de possibilitar a tomada de medidas que possam realmente elevar a qualidade da educação. Como destaca João Luiz Horta Neto (2013), ao analisar as políticas de testagem e responsabilização de Minas Gerais e São Paulo, as avaliações não têm servido à transformação das políticas educacionais no sentido de criar condições para a elevação da qualidade, mas apenas funcionado como controle do trabalho alheio no âmbito das escolas.

Ainda nesse movimento de afirmação e negação das avaliações externas e do monitoramento da qualidade da educação, é necessário mostrar o que constitui as contradições do monitoramento da qualidade da educação. Lembrando o texto de Alavarse (2014), é necessário construir não um discurso de negação da avaliação, mas de negação das bases em que se assenta o monitoramento, especialmente em face das consequências que as medidas têm provocado. Nesse sentido, é importante registrar movimentos encampados por educadores do mundo todo no sentido de denunciar as atrofias do sistema escolar, em função da distorção de seus fins via testagem e responsabilização.

Como o Programa de Avaliação de Estudantes (*Program for International Students Assessment – Pisa*) tem sido a referência internacional para os programas de testagem, cabe começar por apontar as críticas a ele. Desde o ano 2000, quando a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) começou a aplicar o Pisa, pequenos protestos pelo mundo todo são organizados e críticas são tecidas em pesquisas. Porém, “logo que os resultados saíram, os ânimos se acalmaram. A Finlândia, já mundialmente famosa por seu sistema educacional de alta qualidade, obteve a mais alta nota. Fazia sentido.” (RODRIGUES, 2014)

No dia seis de maio de 2014, o jornal inglês *The Guardian* trouxe a conhecimento do público uma carta endereçada ao diretor da OCDE, assinada por 80 pesquisadores da área educacional, na qual esses ressaltam os prejuízos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) para a educação de todo o mundo. Entre os que assinam a carta, os mais conhecidos pelos brasileiros são Henry Giroux, Peter McLaren, Diane Ravitch e Stephen Ball (OECD, 2014). Embora não seja o registro mais antigo, é uma das sínteses mais expressivas do movimento contrário ao Pisa, tanto pelo número de pesquisadores e professores universitários que incluiu, quanto pelo fato de a carta ser direcionada à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que organiza o Pisa.

Nessa carta os acadêmicos destacam a expansão do Pisa, que em sua décima terceira edição já *classifica* estudantes de cerca de 60 países. Com seus resultados aguardados por governos de todo o mundo, citados em programas políticos, o Pisa começou “a afetar profundamente práticas educativas em muitos países”. A preocupação dos acadêmicos coloca em causa a capacidade do Pisa de orientar as reformas dos sistemas de ensino nesses vários países para a disputa de *rankings*. Um dos principais pontos destacados pelos pesquisadores é a redução curricular. Para eles, quando os testes priorizam um *espectro estreito* da educação, refletido em parte de seu currículo, este espectro acaba prendendo a atenção das escolas, levando-as a esquecer de objetivos menos facilmente mensuráveis, como *desenvolvimento físico, artístico, moral*, além de influenciar na imaginação coletiva o estreitamento da compreensão do que seja a educação e do que ela deveria ser. Na carta, os pesquisadores destacam que, dessa forma, os testes empobrecem a sala de aula, na medida em que a leva a envolver *baterias de testes de múltipla escolha* e a seguir manuais de aulas pré-produzidas para execução, além de reduzir a autonomia dos professores.

A OCDE elaborou uma carta em resposta à mencionada anteriormente. Na visão da organização e dos professores que a assinaram, o problema está no uso que se faz dos resultados.

Entre os que assinaram a carta está o presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Ruben Klein. Klein, “que já apontou erros na amostragem do Pisa, também discorda da carta que pede o fim do exame. Ele foi um dos brasileiros que assinaram um documento em favor da continuidade da avaliação, organizado pela OCDE em resposta ao pedido de mudanças.” (PISA, 2014, p. 1) Segundo ele,

Uma coisa é como os dados são usados e as imperfeições do teste. O erro é dos governos que tomam decisões precipitadas. Outra é não querer que se aplique nada. Os problemas são muito parecidos com os que se vê pela Prova Brasil. Temos de admitir que eles existem para buscar saídas. (PISA, 2014, p. 1)

Klein aborda apenas o problema ligado à utilização dos resultados pelos governos, ou seja, o estabelecimento de metas e da competição entre escolas como estratégia para a elevação da qualidade da educação. Considerando a pesquisa apresentada nesta tese, é possível dizer que Klein se esquece de que a própria criação de instrumentos viabilizadores da avaliação em larga escala, como esta está estruturada, provoca alterações no processo pedagógico. Ao criar Matrizes de Referência, bancos de questões on-line, o monitoramento operacionaliza alterações curriculares na escola. Os pesquisadores insistem nesse estreitamento do espectro curricular (direcionamento da educação para questões mais supostamente mensuráveis) e nas inadequações da tentativa de se impor um currículo descontextualizado ao aluno. Por isso, esses grandes nomes do pensamento educacional internacional fizeram questão de comunicar à OCDE os equívocos do sistema de monitoramento da qualidade.

O presidente do Inep, José Francisco Soares, também defende a continuidade do Pisa, mas ressalta os limites da testagem. Segundo ele, a escola não é uma máquina de ensinar e há outras dimensões não mensuráveis sendo aprendidas ali. Apesar da admissão de falhas no monitoramento, os gestores da política educacional brasileira tendem a defender a continuidade e o aperfeiçoamento dos testes e do monitoramento. No entanto, pesquisadores educacionais continuam a destacar os efeitos nocivos dessa política, para além da crítica ao alcance dos testes.

Algumas das críticas ao monitoramento da qualidade da educação destacam as mudanças institucionais no âmbito da política educacional brasileira. Uma dessas críticas está presente na série de entrevistas *O Inep que a sociedade precisa*, no Blog dos servidores do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (<https://blogdoinep.wordpress.com>): a substituição da pesquisa em educação pela avaliação em meados da década de 1990, com o paralelo desvio das funções definidas para o Inep em sua criação. Essa crítica está presente tanto nas falas daqueles que são totalmente contra as

avaliações em larga escala pautadas em testes, quanto nas dos que têm uma postura moderada e cautelosa diante delas, ainda que não defendam o seu fim.

Na entrevista que concedeu ao Inep, Dermeval Saviani registra:

No Brasil esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb. *Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.* (SAVIANI, 2015, p. 1, grifo meu)

Alícia Bonamino, por sua vez, afirma:

O fato de os estudos sobre fatores associados ao desempenho dos alunos terem sido relegados em razão da prioridade dada aos resultados dos testes, certamente não opera a favor da ampliação do espaço da pesquisa no âmbito do Inep. Nas condições institucionais atuais, o desenvolvimento da pesquisa no Inep necessariamente disputaria, de forma inglória, espaço com as exigentes demandas postas pelas avaliações, os censos e, notadamente, pelo Enem. (grifo no original)

Embora as realizações atuais do Inep na geração de informações sobre a educação e sobre a escola de ensino básico envolvam alta competência e qualidade técnica, elas refletem apenas um dos objetivos que a instituição tem traçado para si. Ao lado deste objetivo estão, também, a finalidade de promover estudos e pesquisas sobre a educação escolar e de elaborar, a partir deles, subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, que considerem as questões relativas à qualidade e às desigualdades educacionais, e, ainda, a produção de informações claras e confiáveis para gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BONAMINO, 2015, p. 1, grifo no original)

Como se observa nos trechos citados, a mudança de orientação nas funções do Inep, em consonância com a reorientação da política educacional desde os anos 1990, constitui uma questão crucial na avaliação da educação. Nessa mesma série de entrevistas, ainda se pode verificar o posicionamento de José Marcelino Rezende Pinto, que começa com a mesma crítica de Saviani, quanto à reestruturação do Inep na década de 1990 e o redirecionamento do foco do Instituto nas avaliações em detrimento da pesquisa. O pesquisador registra que “*o que importa é que a visão inicial de Anísio Teixeira continua atualíssima. Em especial, é importante não perder o foco nas pesquisas.*” (PINTO, 2015, p. 1, grifo no original) A crítica desse autor, de certo modo, segue a tônica da crítica de Saviani e de Bonamino:

A grande distorção do Inep, no período, foi o foco exclusivo nos testes padronizados, muito fortalecidos na gestão FHC e mantidos nos governos Lula e Dilma. Para ver o mal de uma política centrada em testes de desempenho, recomendo a leitura do livro de Diane Ravitch intitulado Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano. Discuto também essa questão no artigo: Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. (PINTO, 2015, p. 1, grifo no original)

O pesquisador acrescenta o aprofundamento, nos governos Lula e Dilma, das medidas iniciadas nos anos 1990, como se verifica também nesta tese (item 3.4), na análise sobre o PAC da Educação, lançado em 2007 por Luiz Inácio Lula da Silva e seu Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Numa entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Saviani volta a criticar os testes em educação, associando-os à crítica da interferência da esfera privada no setor público:

No contexto atual a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se dá diretamente com os grandes grupos empresariais que além de atuar no ensino tem ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja junto aos governos, seja penetrando no interior das próprias redes de educação pública. Por isso, na conclusão do livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas, que lancei recentemente, registro que não será fácil seguir o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime [União dos Dirigentes Municipais de Educação] e Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação], nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vem dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos “sistemas de ensino” como “Sistema COC”, “Sistema Objetivo”, “Sistema Positivo”, “Sistema Uno”, “Sistema Anglo” etc. com o argumento de que tais “sistemas” lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do Ideb, o que até se entende: esses autodenominados “sistemas” têm know-how em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizados para convênios com entidades privadas, em especial no caso das creches. (SAVIANI, 2014, p. 1, grifo meu)

Saviani faz uma referência às formas como o privado interfere no público e deixa claro que estas não se referem somente à privatização, mas vão além; estão na própria confusão dos objetivos das instituições.

O monitoramento perpassa todas as questões sobre educação. Em entrevista à Revista Teias, em 2011, mesmo falando sobre temas como preconceito e discriminação no âmbito escolar, Vera Candau também destaca consequências da política de monitoramento. Ao se referir a uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas da Universidade de São Paulo, Candau fala da importância de valores sociais. Nessa pesquisa,

verificou-se que o preconceito e a discriminação estão presentes em todos os âmbitos e que, no que se refere aos ambientes educativos, níveis de aprendizagem tendem a ser inversamente proporcionais aos índices de preconceito e discriminação, a autora destaca a importância da formação de valores sociais. Seguem as perguntas e as respostas:

Teias: Em sua opinião, de que forma essa pesquisa pode contribuir para os demais estudos sobre o processo ensino-aprendizagem?

Candau: Essa pesquisa nos mostra que existe uma articulação entre a discriminação e o preconceito e a aprendizagem. É um resultado muito importante porque na discussão educacional brasileira atual parece que tudo se reduz a exames nacionais e internacionais e exames sobre a aprendizagem da matemática, da língua e das ciências. Esses exames deixam de fora aspectos sociais, culturais e políticos que são igualmente importantes. São aspectos que, sem sombra de dúvidas, interferem no conhecimento e na aprendizagem dos alunos. Interferem, sobretudo, no modo como os professores concebem os currículos escolares, seus planejamentos, seus programas de cursos e seus planos de aula. Penso que algumas pesquisas, embora válidas, equivocam-se na medida em que não são capazes de mobilizar por si só os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e tampouco contribuir para os processos de democratização da sociedade”.

Teias: Sendo assim, qual é a relevância desses exames nacionais e internacionais para que a sociedade deixe de ser marcada por diversas exclusões?

Candau: Sem dúvidas, o ensino da matemática, da ciência e da língua são aprendizagens de suma importância. Não estou aqui negando isso. A questão, a meu ver, é que está se avaliando a escola, o ensino, a aprendizagem, o desempenho dos alunos e dos professores apenas e tão somente a partir desses conhecimentos. O problema não são os conhecimentos que estão sendo medidos, mas a forma como estão sendo tratados, dissociados de outras questões ou temas que estão presentes na sociedade e, portanto, também presentes no ambiente escolar. Temas esses que seguramente interferem não só nos processos educacionais, mas em nossa dinâmica social, em nosso convívio diário com as diferenças. Então, eu penso que promover processos de democratização da sociedade brasileira supõe trabalhar as relações entre os diferentes grupos socioculturais no sentido de articular, como diria Nancy Fraser, políticas de redistribuição com políticas de reconhecimento. Coisas essas que, de modo algum, consigo ver nesses referidos exames nacionais e internacionais que levam em conta apenas os conhecimentos, mas desconsideram os sujeitos concretos do ensino-aprendizagem em suas determinações sociais, políticas e culturais. (CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 281-282)

Note-se que o foco da investigação de Vera Candau são outras questões curriculares, ligadas ao multiculturalismo. Mesmo assim, ela verifica que parte de suas constatações têm uma causa ligada à testagem em larga escala. Essas considerações devem, no mínimo, suscitar discussões sobre os modelos de testagem e responsabilização, sobre o que esses modelos provocam na escola, sobretudo na escola de ensino fundamental, assim como sobre as consequências deles para o trabalho educativo aí realizado.

5 O TRABALHO EDUCATIVO ENTRE METAS E PRODUTIVIDADE: O ACORDO DE RESULTADOS

A escola é apressada, demasiado apressada. É verdade que ela é ciosamente vigiada por contramestres que, tal como na indústria, exigem normas de produção e certa regularidade do esforço. É um pouco como um engenheiro que quisesse medir a metro o seu consumo de eletricidade – tarefa vã. Então, *na falta dessa medição do enriquecimento humano, a escola vai limitar-se à medição da aquisição, como se mede um vaso que se enche...* Mas até essa aquisição escaparia muitas vezes ao vosso controle desconfiado se vocês não tivessem as palavras que são os sinais e a expressão dela. (FREINET, 1974, p. 166, grifo meu)

Nesta seção, discute-se a face da política educacional que se revela na *contratualização* de resultados, que coloca o trabalho educativo entre as metas e a produtividade – esta entendida de forma antagônica ao real fim da educação. Na exposição da elevação de escores de rendimento em testes, a produtividade da escola é entendida na perspectiva da redução “à relação entre gastos com o ensino e o montante de promovidos, ou aprovados em testes” (PARO, 2003, p. 14). A produtividade, nesta perspectiva, não é entendida como

“faculdade de realizar um produto”, produto este que no caso da escola [...] não se reduz nem a “passar de ano” ou ser “aprovado” em exames, nem à preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular universitário, mas se amplia e se complexifica para abarcar o próprio resultado da apropriação do saber em seu sentido mais amplo, capaz de concorrer para a constituição do educando como cidadão e sujeito histórico. (PARO, 2003, p. 14)

Tomada com significado alheio aos objetivos educacionais, a ideia de produtividade do trabalho se assenta sobre a suposta objetividade dos sistemas de avaliação utilizados para aferir o *produto* da educação. Ao se radicalizar, a concepção acaba por compreender os resultados de testes como produto do trabalho do professor, esquecendo-se de que quem entra na atividade educativa como objeto de trabalho (apenas em termos analíticos, uma vez que é sujeito) é o educando, que também será o produto dessa atividade. Esquece-se também de que a avaliação desse produto não pode dar-se completa e definitivamente no momento em que se realiza o processo. Os resultados da educação do homem tornam-se mais expressivo em sua convivência em sociedade. A avaliação que ocorre durante o processo educativo escolar tem, portanto, um fim mediador – de possibilitar a reorientação do processo; ela não tem a função de avaliar um produto pronto, acabado, como na produção de objetos, na qual é necessário testar o produto que será lançado no mercado, pronto para venda e uso.

Assim, nesta seção são colocadas em relevo questões como a prestação de contas como necessidade moral sentida pelos professores; o Acordo de Resultados, que condensa a contratualização de resultados, submetendo o trabalho educativo a um conceito reduzido de produtividade ao centrar seus objetivos em metas quantitativas. Discute-se, ainda, a passagem, na política, das medidas objetivas a uma fictícia objetivação do produto do trabalho educativo. Como parte de um contradiscurso, ao se destacar fatores que estão envolvidos na avaliação em larga escala, evidencia-se a irrealidade dos números produzidos. Por fim, analisa-se a visão dos professores sobre a vinculação de metas ao prêmio de produtividade na política educacional mineira.

5.1 Prestação de contas: uma necessidade moral?

Como diz Viviane Forrester (1997), a vergonha deveria ter cotação na Bolsa de Valores, porque ela é um elemento importante no lucro. A vergonha é medida adotada para permitir toda espécie de influência. Ela permite “fazer a lei sem encontrar oposição, e transgredi-la sem temor de qualquer protesto. É ela que cria o impasse, impede qualquer resistência, qualquer desmistificação, qualquer enfrentamento da situação.” (p. 12) A vergonha desencoraja a recusa da desonra e o posicionamento político lúcido. “É ela, ainda, que permite a exploração dessa resignação, além do pânico virulento que contribui para criar.” (p. 12)

No âmbito da política educacional, a estratégia tem sido fazer uso da “reputação da escola” expressa numa nota, que ameaça envergonhar publicamente a instituição e desmoralizar seus professores. Nesse sentido, parece ter-se confundido a necessidade de prestação de contas à sociedade com a exposição e o objetivo de envergonhar publicamente. Enquanto o discurso do monitoramento é o da possibilidade de uma relação transparente com a sociedade, sua prática condiz mais com a estratégia de envergonhar as escolas que obtiveram piores escores.

O primeiro argumento utilizado pelos professores para atribuir valor positivo ao monitoramento diz respeito a um sentimento de necessidade de prestar contas à sociedade, num contexto em que a escola pública é questionada não apenas em relação à sua oferta pelo Estado e às ações que esse ente desenvolve para garantir a qualidade da oferta, mas principalmente em relação à postura e ao compromisso dos professores. É como se os serviços públicos fossem postos em xeque e, como parte deles, a escola e o professor.

Nesse sentido, um aspecto que se evidencia em algumas falas é que, para os professores, o monitoramento *forçaria* alguns profissionais a trabalharem minimamente. Maria,

professora do segundo ano do ensino fundamental, diz: “Não vejo como forma negativa. É uma forma de controle, sim. Mas é uma forma que deveria ser vista de uma forma diferente, igual eu te falei. A gente precisa sentar e olhar, analisar, discutir essa forma como eles estão trazendo isso para a escola. Se realmente vai ajudar mesmo.”

Verônica, professora de Português, confirma esse posicionamento, presente nas falas da maioria dos professores da escola:

Eu vejo como algo positivo. Tem que ter mesmo esse monitoramento desses órgãos daquilo que a gente, como professor, tem que passar pros meninos. Tem que saber o que tá sendo ensinado, o que tá sendo cobrado[...] eu acho que isso tem que ter mesmo. Eu acho que isso é positivo pro professor. Não acho que é uma forma de controlar, não. Eu acho bem positivo. Porque tem que ter, né? Porque se não, como seria feito? De que modo seria feito?

As palavras de Verônica defendem o monitoramento pela capacidade de criar um parâmetro para realização do trabalho na escola, para se saber o que se espera que o professor faça. A diretora, Cleonice, vê-se sendo mais cobrada a partir do momento em que o monitoramento da qualidade ganha centralidade na política educacional brasileira, mas concorda que a cobrança seja justa nesse sentido:

E tem que cobrar. Eu acho que tá certo, o governo, a secretaria, a superintendência, tem que cobrar, porque esses resultados eles estão ligados também à questão de verba que a gente recebe, né? À questão do profissional que está aqui dentro. Talvez essa cobrança não devesse ser tão pesada [sobre o diretor], né? Porque não depende só do diretor. Eu não dou aula de Português e Matemática, eu não estou dentro de sala de aula. Eu tenho que ser cobrada para repassar essa cobrança. Poderia ser mais leve, mas que tem que cobrar, eu creio que tem.

Segundo a diretora, são os dirigentes das instituições de ensino que acabam sendo mais cobrados pelo Estado.

É. É porque eu que estou na frente, ali, né? Eu recebo a primeira cobrança. A gente vai em reunião, eles mostram os resultados, o resultado da escola tal que não está muito bacana. E aí a gente fica se cobrando. Eu me cobro enquanto profissional, enquanto pessoa, também. Eu quero uma escola com excelentes índices, porque o olhar para essa escola vai ser diferenciado. Entendeu? Eu não quero que meus índices caiam para ter esse olhar diferenciado. Pelo contrário, eu quero um olhar positivo aqui.

Parece, por esses depoimentos, que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, mesmo identificando incoerências nas políticas de monitoramento, aceitam as medidas porque acreditam que, sem elas, seria difícil levar *todos* os profissionais a assumirem um compromisso com a escola; depois, porque as medidas seriam capazes de criar um

parâmetro para o trabalho do professor e, por fim, porque é um meio de o governo e a sociedade poderem *avaliar* o trabalho realizado com o custeio de verbas públicas.

Luiz Carlos de Freitas (2005) identifica situação parecida numa rede de ensino onde realiza pesquisa. A partir dessa realidade, que parece impor a necessidade das políticas neoliberais e gerenciais, Freitas (2005) faz uma proposta alternativa. O autor discute, então, ideias que constituem alternativas sem levar às políticas de regulação e que, ao mesmo tempo, permitem promover maior compromisso dos servidores e gestores públicos, configurando políticas mais democráticas e participativas. A proposta do autor deriva do conceito de Anna Bondioli (2004): “qualidade negociada” (Nesta tese, a edição utilizada do mesmo livro é de 2013). Primeiro, para Freitas (2005, p. 913), “‘regular’, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto ‘regulação’ foi um termo construído no interior das ‘políticas públicas neoliberais’. Ainda de acordo com o autor, “as políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público” (p. 913). O público, nesse caso, entra como mero consumidor, e não como detentor de direitos conquistados, caso em que deveria atuar na escola pública no âmbito decisório, e não apenas como consumidor que escolhe o melhor produto disponível.

Anna Bondioli e colaboradoras produzem, na obra *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*: a qualidade negociada, um importante marco da avaliação que leva em conta especificidades do processo educativo. No processo de reflexão que a Região da Emília-Romanha, na Itália, empreendeu para definir o projeto de educação das crianças pequenas, do qual participaram diversos grupos de trabalho de pesquisadores de universidades do país, desenvolveu-se um conceito de qualidade de certo modo único, considerando algumas dimensões da educação de crianças pequenas. Esse conceito é aplicável à educação em geral, porque considera a especificidade do *educativo*. Ao descrever esse processo, Anna Bondioli (2013) afirma que a qualidade tem uma natureza transacional ou negociável, uma natureza participativa ou polifônica, uma natureza autorreflexiva, uma natureza contextual e plural, uma natureza transformadora, além de ser processual.

A qualidade tem uma natureza transacional ou negociável porque a definição de um projeto educativo e do que sejam indicadores de sua transformação para melhor envolve interesses que precisam ser definidos com base em consenso. “Definir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático.” (BONDIOLI, 2013, p. 15) A qualidade tem uma natureza participativa ou polifônica, porque é a intersubjetividade que garante a validade dos critérios

em que a qualidade da educação deve se basear. Tem uma natureza autorreflexiva porque ela não se define como um “ter de ser” definido *a priori* e abstratamente; “é uma modelação de ‘boas práticas’ fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos” (p. 15). Essa reflexão não pode ocorrer de forma abstrata, mas sempre com atenção ao que concretamente se realiza. A qualidade tem uma natureza contextual, porque não é definida como valor absoluto. Nesse sentido, Bondioli (2013) explica:

O compartilhar fins e valores, pressuposto de uma ação sinérgica não contrasta com essa natureza ‘plural’. Ao contrário, a contextualização da qualidade amplifica e enriquece de significado o compartilhar e constitui, ao mesmo tempo, um dispositivo de verificação e de controle da possibilidade de realização do modelo participado. (p. 16)

Se os objetivos do projeto educativo devem ser definidos consensualmente, a qualidade também não se define “de fora”. A qualidade tem uma natureza processual, porque não se pode dizer nunca que o processo educativo esteja concluído e que o modelo para avaliá-lo ou para avaliar sua qualidade esteja acabado. A definição tanto do que seja qualidade quanto do que consequentemente sejam melhorias, amplia-se num movimento em espiral. A qualidade tem ainda uma natureza transformadora, porque a partir dela se pensa em transformações para melhor das práticas, dos instrumentos, do que quer que esteja envolvido no processo, inclusive dos sujeitos que o realizam, como troca e construção coletiva de saberes (BONDIOLI, 2013).

Por fim, com base nessa última *natureza da qualidade*, Bondioli (2013) acrescenta que a qualidade tem uma natureza formadora. “A aquisição da consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da ‘transformação para melhor’ que se pretende induzir por meio do ‘fazer a qualidade’.” (p. 17) A partir desses pressupostos, Bondioli (2013) pôde verificar que “os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto às quais devemos nos adequar. Não representam nem mesmo um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade” (p. 17). Segundo a autora, são, ao contrário, os significados compartilhados sobre o que deve ser a escola (no caso de que ela trata especificamente, a creche) que definem que ela possa ser reconhecida como “lugar de vida e de educação” para todos os que se envolvem com ela. Bondioli (2013) faz uma paráfrase de Vygotsky para explicar o que significam os pressupostos da qualidade da educação. Segundo ela, esses pressupostos da qualidade podem ser entendidos como a “área de desenvolvimento proximal” das escolas.

Nas falas dos professores está presente o conflito entre a necessidade de regulação e a inadequação das medidas adotadas no âmbito da política educacional até o momento da pesquisa. Na EEGR, registram-se falas como a do professor de História, João, que faz uma ponderação sobre a importância de avaliar. O professor entende que a avaliação tem também um sentido de prestação de contas, mas defende a participação dos professores na definição das medidas:

É uma tentativa de indução do que se espera de uma sala de aula, do que se espera... como uma expectativa de aprendizagem. Até certo ponto, considero positivo. Eu acho que existe... [controle]. *Professor não pode ser uma ilha*. A sociedade tem o direito de, através de seus representantes, estabelecer uma política e de propor isso para os professores. A questão é se essas avaliações são montadas a partir da participação dos professores, se eles têm uma voz ativa no processo de elaboração dessas provas, de aplicação, de definição desses resultados, porque, afinal de contas, são eles que estão inseridos no contexto (grifo meu).

Pode-se acrescentar à fala do professor que a própria definição do que é a qualidade deve ser objeto de discussão envolvendo escola, comunidade e Estado. A abordagem do professor João associa-se à ideia da qualidade negociada, de Bondioli (2013), e tange dois outros pontos. O primeiro ponto diz respeito à ideia de que o monitoramento não pode se impor à escola e aos professores, sem alguma dimensão participativa na própria criação e validação desses processos. O segundo, por sua vez, concerne ao *paradigma do humano* como aquele que deve orientar as decisões a respeito das medidas que incidem sobre a escola, como se vê na continuação da fala do professor:

Eles [os professores] que compreendem aquele aluno, não como número numa estatística, mas como quem ele é; como um ser humano com todos aqueles fatores incidindo sobre ele e interferindo naquele resultado daquela prova. Então eu acho sim que existe uma tentativa de controle que, ao meu ver, não contempla o que é o cotidiano do professor. Não dialoga como deveria dialogar com o professor, com o contexto no qual ele está inserido.

O professor tem segurança em destacar que a compreensão do educando como humano com suas especificidades, com todos os fatores que incidem sobre esse humano, é essencial no processo educativo, especialmente quando se trata de avaliação. Sobre a dimensão participativa no processo de criação das medidas e validação dos resultados, presente na fala do professor, cabe citar a proposta de Alavarse (2014), na qual o autor critica a centralização das decisões em relação à avaliação externa.

O problema da centralização das decisões, enquanto se descentralizam as ações relativas à avaliação, é uma tendência desde os primórdios dos sistemas de avaliação no Brasil,

que, na pesquisa de campo exposta nesta tese, é questionada pelos professores. É, ao mesmo tempo, um dos problemas intocados pela própria política educacional, ou justamente uma questão não vista como um *problema*. Nos sistemas de avaliação não se prevê a participação dos professores naquilo que diz respeito ao seu próprio trabalho e à realidade com que aqueles lidam. A comunidade também é vista como assessoria, não sendo posta como partícipe na estrutura do sistema de avaliação senão como consumidora que pode escolher uma dentre as escolas melhores ranqueadas.

A questão da participação e da democratização da avaliação externa leva a retomar a proposta da qualidade negociada, que Freitas (2005) aborda a partir de Bondioli (2004) – aqui a obra citada dessa autora é a segunda edição, de 2013. Ao propor a “qualidade negociada” para a escola brasileira, Freitas (2005) ressalta que os problemas são contextualizados e que, como consequência, a política pública não pode supor a transferência de tecnologias de um centro irradiador para a periferia, onde essa tecnologia seria capaz de resolver todos os problemas. O conceito de qualidade negociada supõe uma comunicação entre governo e escola, de forma a considerar os conhecimentos produzidos no interior da realidade escolar.

A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola. (FREITAS, 2005, p. 923)

A ideia de qualidade negociada não é a do abandono da escola à sua própria sorte, pressupondo que esta resolverá sozinha seus problemas. Ao contrário, é uma ideia que se apresenta como alternativa à verticalização que se tem feito presente nas políticas públicas educacionais brasileiras. Ao afirmar que os problemas educacionais são contextualizados e plurais, Freitas (2005) assevera que a qualidade negociada não sugere que as escolas definam isoladamente seus indicadores de qualidade, porque isso poderia levar à perpetuação de desigualdades sociais sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa. Porém, é a defesa da participação da comunidade escolar nos rumos do processo educativo e também da avaliação.

Freitas (2005) ainda critica o fato de, no interior das escolas, não haver registro das lutas por educação e por qualidade nem haver diálogo a esse respeito com a comunidade circundante. De acordo com o autor, “não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia-a-dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias.” (p. 924)

Para se pensar numa definição democrática dos indicadores de qualidade, o resgate dessas lutas, que representam as reais demandas para a elevação da qualidade da educação, é imprescindível. Complementares às constatações de Freitas (2005) são as considerações sobre natureza do trabalho educativo, como relação entre sujeitos, que tem como fim a formação do *humano*. Esse aspecto se impõe na definição das estratégias para a busca da qualidade. Primeiro, a educação necessariamente tem que ser democrática, porque, se pretende formar sujeitos, ela não pode negar a democracia como afirmação destes como tais (PARO, 2010). Não pode, portanto, impor-se como política educacional sobre os professores nem como prática educativa sobre os educandos.

Como o próprio Freitas (2005) destaca, os problemas são contextualizados e plurais. Por isso, não se pode ignorar a comunidade escolar como um todo na definição do que seja a qualidade e do que serão seus indicadores. Se se trata da formação de sujeitos, as medidas não podem ser transferidas do centro para a periferia, não somente porque cada escola possui uma situação diversa, mas também porque cada aluno é diferente e não se pode pretender formar humanos em série, por meio de técnicas como as aplicadas à produção de objetos. Na produção de objetos quanto mais igual um produto é do outro que sai da mesma linha de produção, tanto melhor será considerado o processo produtivo. Na educação ou na *produção* de sujeitos, a homogeneização não pode sequer ser cogitada – e é importante registrar que pressupostos de igualdade são diferentes de medidas de homogeneização. Isso não quer dizer que as escolas tenham que ser células independentes e desconectadas, desreguladas. Significa, apenas, colocar em evidência que a definição das diretrizes do trabalho educativo escolar não pode ser unilateral, tornando as escolas meras unidades executoras, como franquias que vendem um serviço padronizado por uma matriz que supostamente detém os meios para elevação da qualidade.

Marta, professora de Matemática, diz que percebe nessas avaliações uma forma de controle dos profissionais da educação, o que, inclusive, não considera justo: “Igual eu falei. De uma forma que eu não acho justa, né? Não seria uma forma correta, mas é a forma que eles

têm para controlar a escola e os profissionais que estão nessa escola.” Jussara, coordenadora pedagógica, também diz perceber maior impacto da política de monitoramento no trabalho educativo. Pergunto à coordenadora se o que percebe é maior cobrança em relação aos professores e como percebe, ao que ela responde:

A cobrança... Ela aumentou, porque vem de cima para baixo: a inspetora cobra da direção, a diretora cobra do supervisor que cobra do professor e que, aí, vai cair em cima do aluno. Então a cobrança aumentou, e eu vejo como positivo. Eu não vejo como negativo, não, porque tinha muito professor acomodado também, que não trabalhava em cima de CBC, que não trabalhava em cima da matriz de referência e que ia dar prova... Então eu acho que [a mudança] foi pra melhor, não foi pra pior, não.

Apesar da valoração positiva atribuída pela coordenadora, as falas confirmam que o professor é cada vez mais forçado por meio de um processo avaliativo “a produzir”, ao mesmo tempo em que não se discutem perspectivas democráticas de avaliação da escola pública. Em outras falas, como se vê a seguir, o controle é destacado por seu impacto negativo sobre o trabalho, com apreensão da autonomia. Para exemplificar esse impacto, é interessante retomar a fala de Marta, professora de Matemática, quando essa fala sobre a limitação que o monitoramento, enquanto controle, provoca em sua atuação:

Principalmente, quando a escola não está com as notas satisfatórias, igual tem acontecido. Então, chega um momento em que a gente tem que parar pelo caminho o que tá fazendo, parar pelo caminho o que a gente acha que vai dar certo. Até onde... Ir pelo caminho que eles dão conta, né? Que já é uma vitória muito grande. *Parar para trabalhar somente conteúdos que vão cair na prova.* E sendo, igual eu falei, na Matemática, uma construção. Não adianta encaixar na cabeça deles o que vai cair lá [na prova], se eles não foram bem preparados lá atrás. Não tem como. Vamos trabalhar? Vamos. É igual você falou, não tem essa liberdade. Vamos trabalhar, mas eu, como educadora, estando dentro da sala de aula como professora de Matemática, eu sei que não vai resolver. Vai resolver se vier lá desde os anos iniciais. Trabalhar lá desde os anos iniciais da forma correta, essas habilidades, para quando chegar aqui no fundamental II conseguir dar essa sequência e dar conta dessa prova. (grifo meu)

Na fala da professora fica muito claro que *o projeto de escola que se adequa à realidade difere do projeto de escola que a elevação de escores demanda*. Acrescento que, pelo contato que tive com os professores, pareceu-me que a política possa ser excessivamente verticalizada, implementada de cima para baixo, e que, em sua elaboração, não se leva em conta o que os professores percebem no dia a dia. A professora complementa:

Não te dá essa autonomia. Não tem essa lib[erdade]... Às vezes a gente até consegue um pouquinho, dependendo da escola dependendo da supervisão. A gente consegue, sim, mas *o que mais atrapalha são essas avaliações externas, que impedem a gente de*

caminhar da forma que a gente gostaria, que a gente acha que vai dar certo e que a gente acha que eles precisam. (grifo meu)

Os professores concordam com a existência de avaliação externa, concordam com a necessidade de serem transparentes com relação ao trabalho realizado na instituição escolar. Eles sentem uma necessidade “moral” de prestar contas e estão dispostos a fazer essa prestação de contas. No entanto, questionam a forma como as avaliações são construídas, aplicadas e utilizadas, principalmente no que se refere à participação dos sujeitos que realizam o trabalho educativo na escola. A não participação dos professores na avaliação é dos motivos de discordância deles em relação à política de monitoramento da qualidade da educação mineira. Antes, porém, de discutir essa e outras discordâncias, faz-se necessário apresentar o Acordo de Resultados, que consolida a gestão por resultados. A análise desse Acordo possibilita compreender as transformações nas relações entre os que realizam o trabalho educativo e o Estado de Minas Gerais.

Para concluir sobre a estratégia do *envergonhamento público* dos professores, vale a pena citar uma opinião de um dos próprios defensores das reformas educacionais ao estilo empresarial: Bill Gates. Em 22 de fevereiro de 2012, o jornal The New York Times publicou um texto de Bill Gates, no qual o empresário diz que, apesar de “ser um forte defensor da mensuração da eficácia dos professores, considera um erro “classificar publicamente os professores por nome”. Segundo Gates, “envergonhar” publicamente os professores de desempenho ruim não resolve o problema, “porque não lhes dá *feedback* específico” (GATES, 2012, s/p).

Bill Gates diz que atribui grande importância aos sistemas de testagem de aluno. Ele considera esses sistemas uma ferramenta na administração de pessoal no caso das escolas, mas que “as pontuações dos testes dos alunos sozinhas não são uma medida suficientemente sensível para medir o ensino efetivo, nem são suficientemente diagnósticas para identificar áreas de melhoria.” Ele acrescenta que o trabalho educativo é multifacetado e complexo e que esses sistemas não devem substituir um compromisso sério com a elevação da qualidade, pois isso seria subestimar os recursos necessários para levar a uma melhoria real. (GATES, 2012, s/p.) Ou seja, o envergonhamento público simplifica as soluções para o problema da qualidade ruim do sistema educacional e pretende baratear as estratégias para a elevação da qualidade, sem conseguir de fato elevar a qualidade.

5.2 O Acordo de resultados

O Acordo de Resultados faz parte do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)⁴⁰, segundo diretrizes do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)⁴¹. Por esse acordo, os pactuantes fixam metas de resultados com diferentes tipos de cálculo para cada área. Na educação, o Acordo focaliza principalmente os escores de desempenho nas avaliações externas. Além das avaliações estaduais, é considerado o Ideb da escola. As escolas assumem as metas pactuadas e o Governo de Minas Gerais assume o compromisso de pagar o prêmio de produtividade anualmente, com base nessas metas e na avaliação de desempenho do servidor público do Estado. O Ofício Circular nº 2/2013, de 19 de julho de 2013, da Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação (AGEI) da SEE/MG, instrui os diretores sobre os passos a serem seguidos para a realização do pacto do Plano de Metas e alerta que as escolas que deixarem de assinar e entregar o Plano serão desligadas do Acordo e não participarão do recebimento do prêmio de produtividade. O documento diz que as metas são factíveis, porque elaboradas de acordo com a série histórica da escola nos anos anteriores.

Se os programas de avaliação que compõem o Simave não traduzem por si só a visão da política que os envolve, o programa Acordo de Resultados deixa clara essa concepção. O Acordo vincula ao *prêmio de produtividade* pago aos servidores públicos do Estado de Minas Gerais, além da avaliação de desempenho do servidor público, os resultados das avaliações em larga escala, por meio de metas acordadas entre a escola e a SEE/MG. As escolas podem apresentar contrapropostas às metas indicadas pela SEE/MG, mas como se vê a seguir, em pesquisa realizada pela UFMG (UFMG, 2011), na maior parte das vezes, as contrapropostas não são aceitas, sobretudo se essas solicitam uma redução das metas.

Criado no âmbito do Choque de Gestão e materialização das estratégias da *Nova Gestão Pública* em Minas Gerais, inscrita no gerencialismo, o Acordo de Resultados teve seus objetivos redefinidos em 2008, no artigo 4º da Lei estadual nº 17.600, de 1º de julho de 2008:

- I - viabilizar a estratégia de governo, por meio de mecanismos de incentivo e gestão por resultados;
- II - alinhar o planejamento e as ações do acordado com o planejamento estratégico do governo, com as políticas públicas instituídas e com os programas governamentais;
- III - melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados à sociedade;

⁴⁰O Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) normatiza o planejamento da administração pública de médio prazo. De acordo com a Secretaria de Planejamento e Gestão de MG, é a referência para a formulação dos programas governamentais quadrienais, seguindo as leis e diretrizes orçamentárias do estado.

⁴¹O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) estabelece as principais diretrizes para a atuação do governo estadual até o ano de 2030. Tem como principal objetivo possibilitar a relação entre as políticas setoriais.

- IV - melhorar a utilização dos recursos públicos;
- V - dar transparência às ações das instituições públicas envolvidas e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa estadual; e
- VI - estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos.

O Decreto Estadual nº 46.170, de 27 de fevereiro de 2013, que disciplina o pagamento do prêmio de produtividade, estabelece o mês de outubro como período de definição do montante do prêmio de produtividade, que é pago anualmente, de acordo com o que definir instrumento que rege a pactuação da segunda etapa do Acordo de Resultados. Esse instrumento é editado anualmente. O Decreto estabelece ainda os critérios da avaliação satisfatória.

O primeiro Acordo de Resultados entre a SEE/MG e as escolas estaduais foi assinado em 2007. Essa *contratualização* de resultados é feita em duas etapas. A primeira etapa define metas gerais e é assinada entre o Governador do Estado e a SEE/MG. A segunda, por sua vez, é assinada entre a SEE/MG e os setores a ela relacionados, entre estes, as escolas. Para as escolas, apesar de haver outros indicadores, a maior parte das metas se refere aos escores de desempenho nas avaliações externas, como se demonstra no Quadro 4, a seguir.

O alcance das metas da segunda etapa serve à estratégia do prêmio de produtividade, que corresponde a um décimo quarto salário, pago no ano subsequente àquele ao qual as metas se referem. O prêmio pode atingir o valor do salário percebido pelo servidor, sendo considerados para seu cálculo a porcentagem das metas atingidas por equipe e a avaliação de desempenho individual, levando em conta, por exemplo, o número de dias trabalhados.

O Acordo de Resultados passou por várias redefinições, desde 2003. No entanto, o objetivo aqui não é construir uma história desse mecanismo nem verificar como nem se ele foi aperfeiçoado, mas principalmente questionar as bases em que se assenta e as consequências para o trabalho educativo na escola de ensino fundamental. Assim, optou-se pela exposição do Acordo tal como está presente nos documentos do Plano de Metas 2013-2014. O Quadro 3, a seguir, resume os indicadores da primeira etapa do Acordo.

Quadro 3- Resumo dos indicadores da primeira etapa do Acordo de Resultados

Objeto de pactuação	Indicadores
1. Indicadores Finalísticos	Indicador 1: Percentual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível recomendável de leitura (rede estadual) – Proalfa Indicador 2: Ideb anos iniciais do Ensino Fundamental (rede estadual) Indicador 3: Ideb anos finais do Ensino Fundamental (rede estadual). Indicador 4: Ideb do Ensino Médio (rede estadual)
2. Entregas Estratégicas	-

Objeto de pactuação	Indicadores
3. Qualidade do Gasto	Indicador 1: Índice de Execução do Planejamento Anual de Compras Indicador 2: Índice de Ociosidade de Materiais Estocados Indicador 3: Índice de Regionalização da Execução

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2013).

Nota: No objeto de pactuação “entregas estratégicas” incluem-se projetos estratégicos da SEE/MG em regiões específicas do estado. Essas entregas estratégicas se referem ao cumprimento de acordos específicos desses projetos.

Com o objetivo de destacar a perspectiva de quantificação que esse acordo aplica ao trabalho educativo, reproduz-se, a seguir, o quadro com as metas da segunda etapa do acordo, previstas para as escolas estaduais de Minas Gerais. Nesse quadro, torna-se possível avaliar o peso dos escores dos testes externos na avaliação do trabalho educativo.

Quadro 4 – Indicadores para cumprimento das metas pelas escolas da rede estadual

Objetivo	Cód.	Nome do indicador	Unidade de Medida	Valores de Referência			Peso (%)	Metas
				2010	2011	2012		2013
Universalizar a educação básica, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo a formação qualificada, permanência e sucesso dos educandos	1	Nota da SRE na 2ª Etapa do Acordo de Resultados	UN.	-	-	*	25	*
	2	Percentual de alunos na 3ª série do EF no nível recomendável de leitura (Proalfa/SEE)	%	-	-	*	6	*
	3	Proficiência média dos alunos no 3º ano do ensino fundamental em leitura (Proalfa/SEE)	Ponto	-	-	*	6	*
	4	Percentual de alunos da no 5º ano do ensino fundamental no nível recomendado em matemática (Proeb/SEE)	%	-	-	*	6	*
	5	Proficiência média dos alunos no 5º ano do ensino fundamental em matemática (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	6	*
	6	Percentual de alunos no 9º ano do ensino fundamental no nível recomendado em matemática (Proeb/SEE)	%	-	-	*	5	*
	7	Proficiência média dos alunos no 9º ano do ensino fundamental em matemática (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	5	*
	8	Percentual de alunos no 3º ano do ensino médio no nível recomendado	%	-	-	*	3,5	*

Objetivo	Cód.	Nome do indicador	Unidade de Medida	Valores de Referência			Peso (%)	Metas
				2010	2011	2012		2013
		em matemática (Proeb/SEE)						
	9	Proficiência média dos alunos no 3º ano do ensino médio em matemática (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	3,5	*
	10	Percentual de alunos no 5º ano do ensino fundamental no nível recomendado em língua portuguesa (Proeb/SEE)	%	-	-	*	6	*
	11	Proficiência média dos alunos no 5º ano do ensino fundamental em língua portuguesa (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	6	
	12	Percentual de alunos no 9º ano do ensino fundamental no nível recomendado em língua portuguesa (Proeb/SEE)	%	-	-	*	5	*
	13	Proficiência média dos alunos no 9º ano do ensino fundamental em língua portuguesa (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	5	*
	14	Percentual de alunos no 3º ano do ensino médio no nível recomendado em língua portuguesa (Proeb/SEE)	%	-	-	*	3,5	*
	15	Proficiência média dos alunos no 3º ano do ensino médio em língua portuguesa (Proeb/SEE)	Ponto	-	-	*	3,5	*
	16	Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental	%	-	-	*	3	*
	17	Taxa de distorção idade-série no ensino médio	%	-	-	*	2	*

Fonte: Minas Gerais (2013, p. 74-75).

Notas: *Os valores de referência a as metas das SREs [Superintendências Regionais de Ensino] e das Escolas da Rede Estadual serão disponibilizados no site <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/>

1. As Escolas cujos indicadores não são passíveis de mensuração, como as Escolas de Educação Especial, Escolas Infantis, Escolas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Escolas Indígenas, Escolas de Educação Profissional, Escolas de atendimento de Jovens Infratores, Escolas Multisseriadas, Escolas de Línguas e Conservatórios Estaduais de Música serão consideradas como parte das SREs às quais pertencem.

2. As Escolas criadas em 2013, bem como as escolas paralisadas em 2013 serão consideradas parte integrante da respectiva SRE.

3. As escolas paralisadas ou extintas até 31/12/2012 não serão consideradas para fins de avaliação.

O modelo de gestão do Acordo de Resultados caracteriza-se por priorizar o controle dos resultados em detrimento da avaliação dos processos. Para isso, traduz objetivos em indicadores de resultados e os torna parte de metas mais amplas. Como consequência da prioridade do controle sobre os resultados e não dos processos, o acordo confere aos setores pactuantes autonomia na gestão de recursos e, em caso de desempenho satisfatório, o pagamento do prêmio de produtividade, de acordo com a porcentagem que cabe à equipe, segundo as metas atingidas. As escolas são entendidas como meras unidades executoras de uma atividade técnica – e aqui se esquece completamente de que o caráter técnico da atividade educativa é precisamente ela ser uma atividade política, porque realizada por meio de uma relação entre sujeitos (PARO, 2011; 2013; 2015).

Como se verifica no Quadro 4, apenas três dos indicadores não se referem aos resultados ligados à proficiência aferida pelas avaliações externas. A política diz tratar-se de um acordo. Então, vale a pena refletir sobre as metas do Acordo de Resultados e a forma como são estabelecidas e pactuadas. No relatório da pesquisa *Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*, realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da UFMG, um gestor da SEE/MG declara que:

Meta tem que ser flexível por que meta rígida é meta boba. Meta é uma coisa importante? É importante, mas ela não foi feita para ser sustentada a ferro e fogo; de qualquer jeito você tem que ganhar. Se for a ferro e fogo o cara toma anabolizante para não sei o que lá nas olimpíadas, se for a ferro e fogo as pessoas usam tudo quanto é tipo de artifício para chegar lá. Passa menino sem saber, altera nota do menino, ensina o menino a fazer prova. Acontece esse tipo de coisa por quê? Por que se eu não conseguir, eu vou perder salário e ninguém está em condições de perder salário. (Gestor: SEE/MG) (UFMG, 2011, p. 154-155).

As metas são propostas pela SEE/MG, podendo as escolas realizar contrapropostas. Ao final, é assinado um acordo fixando-as.

[...] tem que ser pactuada, não pode ser imposto. Então a gente tem um sistema na internet onde a Secretaria examina o histórico da escola, as condições com base no relatório das visitas [...]. Com base nisso você elabora uma proposta de meta para todas as escolas, essa é a primeira providência. [...] o diretor acessa, imprime e discute internamente. Olha a meta da secretaria é essa, dá para fazer ou não dá? Eles podem variar o que está previsto lá em 10%. [...] Eles podem propor variação pra cima ou pra baixo e o gozado é que alguns fazem pra cima. (Gestor: SEE/MG) (UFMG, 2011, p. 155)

Não obstante a fala do gestor, em seguida surge a fala de um técnico da Secretaria que nega a aparente perspectiva democrática: “[em 2009], de 3.988 escolas foram 10% de pedidos de alteração [...] E, desses 10%, nós modificamos só 10%, o resto não. Na verdade assim, vinha muito pedido de abaixar meta.” (Técnico: SEE/MG) (UFMG, 2011, p. 155) O relatório destaca que as metas estabelecidas (de aumento dos escores) *pela SEE/MG* para as escolas corresponde à meta geral estabelecida para o Estado e que

nem sempre os planejadores ouvem os gestores antes de fixar as metas globais do estado. Na primeira edição do Acordo de Resultados, os planejadores dividiram as escolas em cinco faixas de acordo com a proficiência do ano de 2007 (um ano de crescimento acima da média), calcularam a taxa de crescimento para cada faixa e fixaram as metas até 2010. (UFMG, 2011, p. 156)

É interessante notar a utilização do termo “planejadores” na análise realizada nesse relatório de pesquisa, uso que denota a percepção de um grupo que determina o que deve ser feito pelas escolas. Em 2010, ao avaliar as metas estabelecidas na gestão anterior, a própria SEE/MG constatou que estavam muito altas e resolveu revisá-las. A revisão foi realizada com base nas médias de avanços registrados nos anos anteriores, mas isso não significou maior participação das escolas nem diminuição das consequências deletérias para a realização do trabalho educativo.

Em 2015, o Governo de Minas Gerais não pagou o prêmio de produtividade, mas esse prêmio não foi extinto oficialmente. Nas declarações na imprensa, o Secretário de Planejamento e Gestão do governo de Fernando Pimentel (PT-MG) reconheceu o pagamento do prêmio de produtividade como dívida, mas disse que o governo não tinha condições de pagar (COM A CRISE..., 2015). Logo, o não pagamento do prêmio não ocorre por rupturas com o modelo político anterior, mas por falta de condições financeiras do governo.

A seguir, discutem-se duas implicações das concepções contidas no Acordo de Resultados. A primeira é o problema dos incentivos financeiros à produtividade do trabalho educativo. A segunda é a concepção de objetivação do produto do trabalho nos escores de desempenho das avaliações em larga escala. Em seguida, discutem-se os problemas ligados à exacerbação da confiança nos índices numéricos como expressão da complexidade da realidade escolar, bem como a exposição dos números nas fachadas das escolas.

5.2 A fórmula principal-agente

Um dos principais meios de que se valem as políticas de monitoramento para o aumento da produtividade do trabalho é o incentivo financeiro baseado em metas. Para tornar mais claro o raciocínio por trás dessas medidas, convém citar aqui o chamado *modelo principal-agente*. Esse modelo foi criado no âmbito da gerência da empresa capitalista, para possibilitar maior controle do trabalho e da produtividade. Supostamente, esse modelo permitiria estabelecer condições para atingir os objetivos em uma situação que envolve a contratação de um *agente* por um *principal*. O agente seria contratado para executar determinados serviços, como dar aulas, por exemplo, algo que o principal (por exemplo, um Secretário de Educação) pode desconhecer – e quase sempre é assim.

Como a atividade que o agente desempenha não é totalmente passível de mensuração e quantificação, o modelo tem de valer-se de algum resultado que o seja. No caso das políticas educacionais brasileiras, elegeu-se a proficiência dos alunos aos quais o ‘agente’ deveria ensinar. Assim, as notas dos alunos são entendidas como expressão do empenho do ‘agente’ e a remuneração deste é associada aos escores obtidos pelos alunos em avaliações externas. Pressupõe-se, com isso, que o agente (professor) irá se esforçar para atingir metas e elevar cada vez mais os escores de aprendizagem dos alunos. Outra característica desse modelo é permitir que o gestor (principal) não necessite conhecer exatamente o que os profissionais diretamente envolvidos no trabalho educativo (agentes) necessitam fazer para alcançar os resultados. O modelo seria detentor de uma capacidade de tornar automática a melhoria da qualidade da educação, dispensando outras preocupações. As soluções para questões pedagógicas, administrativas, entre outras, necessárias à consecução dos objetivos do trabalho educativo, ficariam apenas por conta do agente.

Adam Przeworski, um dos defensores da implantação desse modelo, expôs a ideia num seminário no Brasil em que se discutia a reforma do Estado gerencial nos anos 1990:

Os *agents* dispõem de certas informações que os *principals* não observam diretamente: os *agents* sabem o que os motiva, têm conhecimento privilegiado sobre suas capacidades, e podem ter a chance de observar coisas que os *principals* não podem ver. Executam inclusive algumas ações que, pelo menos em parte, são feitas sem o conhecimento do *principal*. Em termos genéricos, portanto, o problema que o *principal* tem de enfrentar é o seguinte: Como induzir o *agent* a agir em seu interesse (dele, principal), respeitando ao mesmo tempo a restrição à participação – isto é, oferecendo ao *agent* a renda (ou o benefício) da próxima melhor oportunidade –, e a restrição de “compatibilidade do incentivo”, isto é, permitindo ao *agent* que atue também em nome de seus próprios interesses. (2001, p. 46)

Para o autor, o que importa é inserir no processo de trabalho um *motivo* (leia-se motivo extrínseco).

O que importa é se os empregados têm incentivos para maximizar seus esforços, se os gerentes têm incentivos para maximizar os lucros, se os empresários têm incentivos para só assumir bons riscos, se os políticos têm incentivos para promover o bem-estar público, se os burocratas têm incentivos para implementar as metas estabelecidas pelos políticos. (PRZEWORSKI, 2001, p. 46)

O fundamento da medida defendida por Przeworski é que,

operando com informações limitadas e sujeitos à pressão de interesses especiais, os funcionários públicos podem não saber como – ou não querer – se engajar em ações que visem a promover o bem-estar de todos, em vez de seus próprios interesses ou os interesses de seus aliados. Assim, a tarefa de reformar o Estado consiste, por um lado, em equipá-lo com instrumentos para uma intervenção efetiva e, por outro, em criar incentivos para que os funcionários públicos atuem de modo a satisfazer o interesse público. (PRZEWORSKI, 2001, p. 40)

Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo Sequeira Pedroso de Lima e Fábio Domingues Waltenberg (2014), ao tratarem do modelo principal-agente, mencionam artigos que trazem bons resultados de programas de responsabilização e também textos que demonstram resultados insuficientes. Embora os autores acabem apresentando em seu artigo que o caráter inconclusivo diante de resultados positivos e negativos da responsabilização encontra explicação na própria teoria econômica, eles enunciam fatos que merecem aprofundamento. Alexandre, Lima e Waltenberg (2014) resumem a série de condições das *relações de agência* em organizações do setor público que constituiriam impeditivos do sucesso do *modelo principal-agente*, apresentadas por Dixit (2002) e por Lárre e Plassard (2008):

- i. Ausência de concorrência e de lucro.
- ii. Existência de múltiplas relações de agência.
- iii. Razoável probabilidade de que agentes tenham motivação não monetária.
- iv. Multidimensionalidade de tarefas e objetivos, e limites a especialização.
- v. Educação e trabalho em equipe.
- vi. Dificuldade de mensurar “produtos” do processo educativo. (ALEXANDRE, LIMA e WALTENBERG, 2014, p. 50)

As características elencadas que evidenciariam o insucesso do *modelo principal-agente* adotado no monitoramento da qualidade da educação sugerem o núcleo da questão, isto é, remetem à ideia de que existe uma diferença entre o tipo de atividade que se realiza em educação e aquela produção em que os bens ou serviços são apenas *meios* para a obtenção do lucro. No entanto, na análise de Alexandre, Lima e Waltenberg (2014), essas conclusões não

são orientadas para a especificidade das atividades realizadas no âmbito de agências públicas, como sugere, por exemplo, Dixit (2002).

Por exemplo, ao tratar da ausência da concorrência e de lucro na educação, os autores mencionam que o modelo interessaria a escolas particulares, por causa da concorrência com outras escolas. As escolas particulares valem-se, sim, da concorrência com outras. No entanto, o raciocínio dos autores evidencia o desconhecimento de que não é pelo fato de as regras capitalistas perpassarem as diversas instâncias que estas se convertam em verdadeiras unidades produtivas capitalistas (MARX, 1978; SAVIANI, 1991; PARO, 2012a). Embora o trabalho do professor realizado na escola particular possa ser entendido como trabalho que produz mais-valia, a natureza do processo de trabalho não é a mesma do trabalho realizado nas instâncias industriais capitalistas: a relação com o objeto de trabalho é outra – é uma relação entre sujeitos, assim como o objeto de trabalho não é mero objeto, mas é um sujeito, etc. Como decorrência da relação sujeito-sujeito, não há uma relação direta entre incentivo financeiro e maior produção (se entendida a produção da escola como produção de sujeitos).

Quanto aos textos de Dixit (2002) e de Lárre e Plassard (2008), o primeiro sugere que a aplicação de medidas da produção de mercadorias, como concorrência, seja inapropriada às agências públicas, por uma série de fatores, entre eles a ausência da busca de lucro, a forma de hierarquia, os conflitos de interesses. Assim, essas formas de gestão, como o modelo principal-agente, ainda que tenham aplicação e possam produzir resultados em alguns setores públicos, não se aplicarão a todos eles, em decorrência também da ausência de resultados mensuráveis em algumas atividades. As sugestões do autor, no entanto, caminham mais para a verificação da impossibilidade de aplicação dos modelos em determinados setores do que para um questionamento da validade desses modelos em face do objeto dessas instituições públicas. Dixit (2002) também concentra seu argumento no tipo de instituição e não no tipo de trabalho ou atividade realizado nessas instituições – a educação, por exemplo.

No entanto, Dixit (2002) deixa questionamentos válidos. O autor sugere a necessidade de considerar a realidade empírica e a especificidade das instituições nas quais se pretende aplicar os modelos de gestão, ao mesmo tempo em que se ofereçam dados para a reflexão teórica sobre esses modelos. Sugere, ainda, não se tomarem as medidas aplicadas ao setor privado como uma espécie de panaceia para os problemas verificados no setor público.

O posicionamento de Dixit (2002) ainda suscita outra questão: ao sugerir que, por exemplo, princípios ligados à concorrência e ao lucro não se aplicam às organizações públicas e que os modelos de gestão como o modelo *principal-agente* têm de se basear em realidades de

alguma forma mensuráveis, o autor não refuta o monitoramento tal como vem sendo feito. Bastaria que os defensores dos testes em larga escala argumentassem que estes oferecem uma quantificação que permitiria a aplicação do modelo na política educacional. Lárre e Plassard (2008), por sua vez, enumeram algumas características do trabalho docente, inclusive já reconhecidas pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), e apontam as restrições da aplicação da teoria da agência ao trabalho educativo. Porém, os autores não negam essa teoria, mas se limitam a contestar sua primazia na elevação da qualidade da educação, por não verificarem relação direta entre incentivos e qualidade em educação.

Outra questão contida nos estudos de Dixit (2002) e de Lárre e Plassard (2008) é o reconhecimento do aumento de escores como real elevação da qualidade da educação – isso é feito por meio da citação de estudos de outros autores, basicamente. Diante dessa questão, uma indagação se faz necessária: que concepção de produtividade da educação se adota no âmbito do monitoramento da qualidade em Minas Gerais? A SEE/MG diz que “uma avaliação em larga escala é orientada por questões como: a) foi ensinado e foi aprendido aquilo que deveria ter sido ensinado e aprendido?; b) o que foi ensinado corresponde a uma concepção atualizada do ensino em alfabetização, leitura e escrita?” (MINAS GERAIS, 2009, p. 15) Ao que parece, na política de monitoramento em Minas Gerais, a ideia de produtividade da escola identifica-se com o aumento dos escores. Os perigos dessa identificação entre produtividade da escola (e, portanto, do progresso em direção à realização plena dos fins da educação) e aumento dos escores são diversos. Nesse sentido, outra questão é necessária: é certo que o treinamento para a realização de testes é capaz de elevar escores, mas será ele capaz de levar à escola a realizar sua finalidade?

Atentando ao artigo 32 da LDB (Lei 9.394/96), verifica-se uma amplitude de objetivos para o ensino fundamental, que inclusive demonstram a impossibilidade de aferição por meio de testes. O artigo trata de valores em que se assenta a vida social (inciso IV). Apesar de se ter notícia da equivocada tentativa de desenvolvimento de mecanismos para avaliar *habilidades socioemocionais* no Brasil, a perspectiva do ensino fundamental é a da humanização do homem. A partir da própria LDB, pode-se depreender que a humanização se faz pela apropriação de elementos culturais e que esses elementos culturais não se resumem à escrita e ao cálculo. A arte, os valores, o direito, a política, são elementos de que o ser humano deve se apropriar na formação de sua personalidade.

O artigo 4º da Resolução MEC/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu parágrafo único, afirma:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Os objetivos previstos para essa etapa da escolarização são definidos no art. 7º da mesma resolução:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O artigo 4º da Resolução MEC/CEB nº 7/2010, ao falar sobre uma formação independentemente da diversidade da população e das demandas sociais possui um conteúdo que poderia ser questionável, porque a educação que ignore a diversidade pode, em vez de afirmar, negar a humanidade do outro (ARROYO, 2005; FREIRE, 2009); negar a humanidade de coletivos inteiros (ARROYO, 2014). No entanto, é compreensível que na Resolução em questão se trata da cultura como traço comum ao homem, independentemente das manifestações locais, regionais. E por isso mesmo, o texto se permite citar para refutar quaisquer mecanismos adotados pela política educacional que teimem em reduzir o conceito de produtividade da educação escolar. O artigo 5º da mesma Resolução afirma:

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. *A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano*, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

Tanto a LDB 9394/96 quanto a Resolução MEC nº 7/2010, com os artigos citados, que culminam na afirmação da educação como ação que visa ao *desenvolvimento do potencial humano*, permitem concluir que a escola, sobretudo a de ensino fundamental, não é uma instituição em suspenso na vida da criança, à qual esta vá apenas para aprender a ler, escrever e calcular; a escola não é um apêndice à sua humanização. Não visa a ensinar técnicas e habilidades específicas ao exercício de uma profissão, mas serve à formação do educando como

humano, em suas relações com os outros, no desenvolvimento de valores democráticos, na apropriação de elementos culturais que lhe permitam conhecer o mundo que o cerca, analisá-lo, escolher, etc. Assim, é questionável a identificação na política entre elevação de escores e elevação real da qualidade da educação.

5.3 Metas e prêmio de produtividade na política educacional de Minas Gerais

Como já se apresentou anteriormente, por meio do Acordo de Resultados o Governo de Minas Gerais criou um sistema de premiação dos servidores públicos com base em metas e produtividade. É ponto comum nas falas dos professores o posicionamento contrário à vinculação de metas de elevação de escores de desempenho ao prêmio de produtividade.

Um dos professores de História, João, acha complicada a relação entre o prêmio de produtividade e os resultados de avaliações externas. Segundo ele, é uma relação problemática. “[...] quanto mais direta, mais problemática fica, porque não leva em consideração todos os contextos em que a escola está inserida”. Em seguida, o professor enumera os pormenores do contexto em que se insere a escola. Segundo ele, “a própria proximidade com comunidades⁴², [em] que às vezes você tem confronto de facções, entre comunidades... e isso incide na escola, porque muitos desses alunos são membros dessas comunidades. Então, isso acaba interferindo. O próprio contexto familiar do qual eles vêm.” Assim como a professora Sandra, o professor João se refere às condições familiares dos alunos como fatores que interferem na aprendizagem.

João demonstra entender que o conjunto de disposições para estudar é culturalmente apropriado pela criança nos contatos com o grupo em que ela se desenvolve. Segundo ele,

muitas vezes, a ausência de uma estrutura familiar⁴³, isso interfere no resultado da avaliação. Interfere no próprio esforço que o professor faz. Então, muitas vezes, a própria necessidade de disciplina que uma pessoa precisa ter para fazer uma prova,

⁴² Ao apontar, por exemplo, confrontos entre comunidades e facções, pode-se inferir que o professor se refere às “comunidades” como grupos ligados por valores, normas, condutas, muito mais que pela condição socioeconômica e localização geográfica. Nesse sentido, recorre-se a Agnes Heller (2000) para complementar a compreensão desse conceito. Segundo a autora, “a comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente”. Esse pertencimento *necessário* “pode decorrer do fato de se ‘estar lançado’ nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.” (HELLER, 2000, p. 7) Isto é, as comunidades não se constituem por uma característica em comum dos indivíduos, como a classe social, o pertencimento a uma mesma localização geográfica. O conceito de comunidade se vincula mais aos conjuntos de regras que orientam a vida dos sujeitos.

⁴³ A conversa com o professor permite verificar que sua ideia do que seja estrutura familiar não se reduz a uma concepção preconceituosa da “família desestruturada”. Isto é, não se refere à presença de determinados entes familiares, mas à existência de condições estruturais, de suporte ao desenvolvimento de valores voltados para o interesse pela escola e pelo *aprender*.

para fazer uma atividade, esses alunos não têm. Eles não trazem isso. Antes de fazer uma prova, você precisa ensinar o aluno a sentar e se concentrar. E essa habilidade mínima já é difícil para muitos alunos, por questões familiares, por questões da localidade onde eles moram, por questões... muitos deles têm hiperatividade, têm laudos, têm algum problema psicológico, né? Então tudo isso acaba interferindo no desempenho dos alunos.

Além das questões ligadas aos alunos especificamente, o professor se refere às diferenças entre as escolas e suas condições de trabalho. Segundo ele, interfere na aprendizagem do aluno o próprio ritmo de trabalho da escola. João continua: “Muitos professores são designados. Então, termina o contrato, muda o professor. Às vezes tem período de licença. Todos esses movimentos acabam gerando problema de descontinuidade do processo de aprendizagem.” O professor ainda coloca em questão o teste como instrumento de avaliação direta do aluno e de avaliação indireta do professor como servidor público:

Então, quando se vai avaliar a aprendizagem de um aluno, avaliá-la apenas baseado numa prova, por mais que isso seja legítimo que aconteça, não pode ser o único critério para a avaliação de desempenho de um servidor. Porque outros fatores teriam que ser ponderados para poder avaliar isso com mais precisão.

Além daquelas dimensões contextuais que interferem na aprendizagem, já destacadas pelo professor, ele coloca em discussão fatores que intervêm na própria avaliação, que tem data marcada para acontecer, e não leva em conta as eventualidades a que estão sujeitos os alunos e professores em uma escola.

Eu acho que o que poderia ser destacado nesse campo são situações como essa, além de situações pontuais mil, né? Que acontece paralisação... enfim, várias situações que ocorrem e que acabam incidindo no resultado dessas avaliações de uma forma ou de outra. Uma avaliação negativa não quer dizer que necessariamente foi um trabalho mal feito daquele professor. Às vezes pode ser que sim. Tem que ter a crítica quando não está ocorrendo o trabalho como poderia ser, mas a avaliação deveria criar algum mecanismo, alguma forma de tentar apreender essas outras situações em que a escola está inserida.

Após essa fala, é necessário dizer que, quando o governo assume os números resultantes das avaliações como expressões fidedignas da aprendizagem dos alunos de uma escola, deixam-se de lado todas as questões abordadas pelo professor João. Esquecem-se das eventualidades que interferem na realização de um teste pelo aluno.

A diretora, Cleonice, diz que “não existe mais esse prêmio de produtividade. Até o momento, né? Não sei como que vai ficar daqui pra frente.” Ela se refere às indefinições sobre mudanças na política educacional a serem realizadas pelo governo estadual que se iniciou em

2015. Em seguida, opina sobre a vinculação entre metas e resultados e o prêmio de produtividade. Para a diretora, a vantagem da vinculação é que o profissional estará atento a um objetivo, à meta a ser cumprida. No entanto, a desvantagem é que “o profissional que não é tão empenhado pega carona nesse resultado. [...] Tem profissional que trabalha mais do que merece receber, outros trabalham menos do que merece receber. O ideal é realmente fazer um vínculo, mas de outra maneira.” Ainda se percebe na fala da diretora as consequências para o seu trabalho na direção, pois, em último caso, o diretor é quem acaba sendo responsável por realizar a fiscalização e a cobrança. Ela sugere: “talvez um acompanhamento mais de perto da Secretaria, das inspetoras, para saber o trabalho desse profissional se tá rendendo. Não deixar a fiscalização e a cobrança em cima do diretor.”

Essa fala de Cleonice, assim como de outros professores, evidencia não apenas os prejuízos da vinculação entre metas e produtividade, mas também os motivos pelos quais existe a inadequação. Note-se que a diretora chega a propor uma outra forma de acompanhar o trabalho do professor, uma vez que a SEE/MG já dispõe de analistas que acompanham o trabalho das escolas. A fala da diretora também permite visualizar mudanças no novo governo mineiro, iniciado em 2015, apesar de destacar que os contornos dessa nova política ainda não estão bem definidos.

Após essa fala de Cleonice, mencionei o seguinte raciocínio, que está ligado à fala anterior dela: “Quando li sobre o prêmio de produtividade, [e ouvindo o que ela havia acabado de dizer] fiquei pensando: existe profissional que trabalha muito bem e outros que não trabalham muito bem assim, como você também disse.” E completo: “Então, com o prêmio de produtividade, se esse que não trabalhava passar a trabalhar melhor, e o que já trabalhava bem não melhorar, o que trabalhava mal vai se sobressair e vai receber um prêmio não por ter melhorado (que era sua obrigação), mas por ter sido ruim antes da existência do incentivo.” A diretora reage concordando e acrescenta:

E o prêmio de produtividade está ligado diretamente à avaliação de desempenho, que a gente faz. Com os efetivos. Agora com os da lei cem [44] e os designados quem faz é o colegiado, mas não tem vínculo com nenhuma gratificação oficial. Igual eu falei, né? Eu não sei se esse prêmio de produtividade vai continuar com os efetivos. Né? O que cada servidor... A porcentagem que cada servidor recebe está vinculada com a avaliação de desempenho que a gente faz aqui. Então, por exemplo, eu tenho um profissional que é excelente, a nota dele vai estar ali na excelência, entre 90 e 100. Mas eu tenho um professor efetivo que não é tão produtivo, que não é tão excelente.

⁴⁴ A Lei Complementar estadual n.º 100/2007, de 5 de novembro de 2007, efetivou sem concurso público servidores que trabalharam em 2007 sob contrato temporário. Em 2015, esgotaram-se todos os recursos à ação de inconstitucionalidade movida contra a lei (Ação nº 4876), e o Supremo Tribunal Federal determinou o desligamento dos mais de 57 mil funcionários efetivados inconstitucionalmente, sem concurso público.

Ele vai receber de acordo com a nota dele. [descreve a escala das notas]. Então, assim, tem como você dar uma filtrada aí no quanto que esse servidor vai receber.

Questiono se o prêmio de produtividade é pago individualmente, ao que a diretora responde positivamente. Assim como se expôs no texto sobre o Acordo de Resultados, ela esclarece que uma parte das metas se refere ao trabalho coletivo na escola, mas que todo servidor público do Estado de Minas Gerais passa por uma avaliação de desempenho, individual, que conta para o recebimento do prêmio.

Após essa compreensão do que perpassa o pagamento do prêmio de produtividade, pergunto aos profissionais como eles julgam a vinculação das metas do Prêmio de Produtividade às metas das avaliações. A coordenadora pedagógica Jussara responde destacando as incoerências percebidas por ela. Para ela, o cálculo das metas é realizado levando em conta resultados de avaliações realizadas por alunos que acabaram de chegar na escola e que, por isso mesmo, não deveriam contar como *resultado de trabalho daquela escola*, entre outras questões:

Isso é muito relativo, porque o Prêmio de Produtividade está atrelado a uma boa nota de prova, só que eu acho que o Governo não leva em conta a grande quantidade de alunos que a gente tem. Então, quando você faz essa questão das metas e você coloca lá o resultado, você está falando de um resultado que não é um resultado fidedigno, não. Porque eu tenho um grande número de alunos que entra e que se evade da escola, então tem uma grande evasão aí. Se você for colocar isso em termos estatísticos, não vai bater com a realidade de cada escola. Acaba que a nossa escola tem uma meta, a gente tenta bater a meta, só que entra aluno de outra escola, e isso não é contabilizado na hora de se fazer a estatística. Deveria ser feita a estatística em cima daqueles alunos ali, que foram nossos desde o início, porque estes têm um resultado satisfatório. O que vem de fora não tem.

A coordenadora vê o monitoramento como algo positivo, que deu um direcionamento para o trabalho dos professores, mas duvida que seja justa a vinculação entre metas de resultados e prêmio de produtividade. Na verdade, ela acredita que a vinculação de metas ao prêmio de produtividade seja prejudicial ao trabalho educativo. A coordenadora explica como é pago o prêmio, tal qual a diretora Cleonice havia explicado, e insiste que a rotatividade de alunos pelas escolas tem um impacto nos cálculos desses números: “[...] aí não se leva em conta os alunos que não são nossos... Porque, se o aluno chegou há dois meses na época de fazer a prova, é claro que o resultado dele não vai ser igual ao dos demais; então, eu acho que eles não deveriam nem fazer a prova, eles não deveriam entrar nessa estatística.”

O professor Cristiano reflete longamente sobre a vinculação das metas do sistema de avaliação ao prêmio de produtividade. Pergunto: “Como você vê a vinculação dessas metas,

no Acordo de Resultados, com o prêmio de produtividade?” O professor responde: “boa pergunta”. Ele discorre ainda sobre as motivações dos professores para trabalhar e suas consequências. Primeiro, ele destaca que, quando foi criado esse sistema de bonificação, a maioria dos professores pensava apenas no prêmio de produtividade. “Como essas metas iam ser batidas, acho que não importava.” Adicionou que, no entanto, uma parte dos professores sempre teve outras preocupações anteriores. Então, se fosse colocar o bônus numa ordem de prioridade para esses professores, “talvez ficasse lá pelo terceiro lugar”. Esses pautam sua motivação para o trabalho “pela questão ética do trabalhar, *por ver o aluno aprendendo, que é satisfatório também para quem pensa realmente e acredita na educação*” (grifo meu). O grifo na fala do professor se deve ao desenvolvimento de seu raciocínio sobre o que motiva o trabalho educativo. Cristiano tem muita convicção sobre o que afirma serem as motivações para o trabalho do professor. Essa questão é retomada a seguir, de forma mais detalhada. Nesse ponto, registra-se a continuidade da fala anterior, em que Cristiano avalia: “E por aí percebe-se que, numa avaliação minha, não tinha preocupação com se o aluno está aprendendo, se a escola está galgando os níveis melhores.” A real qualidade da educação não se tornava foco do trabalho realizado.

De acordo com o professor, havia também um desconhecimento por parte dos professores daquilo que se exigia deles como meta de trabalho. Esse desconhecimento é uma outra questão que o professor e vice-diretor acha complicada. A Secretaria de Educação estabelece esses critérios para as escolas e envia para que as próprias unidades escolares informem e esclareçam aos professores. Na fala do professor, percebe-se que isso é um *trabalho a mais* que, para ser feito a contento por ele e pela diretora, retiraria o tempo que dedicam a realizar a coordenação do trabalho pedagógico. Ele demonstra ainda preocupar-se com o fato de a avaliação de desempenho ocorrer apenas para os professores efetivos. Nesse sentido, o professor prossegue:

E um ou outro problema relacionado a essa questão da avaliação, é porque uma parte dos servidores na escola, somente, que são avaliados, a outra parte, que são os contratados não passam por essa avaliação. Mas na relação diária, na aplicação dos projetos, na aplicação dos conteúdos, está todo mundo fazendo. Então, como que uma parte é avaliada e outra não? Aqui na escola, nós incluimos a avaliação de servidores contratados por parte do colegiado. Fora os efetivos. Os efetivos têm uma responsabilidade teoricamente maior no que diz respeito à avaliação? Teoricamente, sim. Até mesmo porque esse servidor que vai ser avaliado [o contratado], bem provavelmente não vai estar aqui ano que vem. Né? Maioria das vezes, não. E aí, será que ele vai levar a sério bater essas metas? Isso gera até uma discussão ética a respeito do servidor, né? Independente se vai trabalhar um dia aqui, um mês ou um ano.

A questão central na fala citada é que, se o que se espera como resultado do trabalho realizado na escola é realizado por todos, como somente alguns têm seu desempenho individual avaliado? E mais ainda, se a bonificação é para incentivar a realização de um trabalho de melhor qualidade, por que aqueles que não o receberão deveriam se empenhar? Se for pelo compromisso que assumiram ao aceitarem o contrato, esse mesmo princípio não seria válido para os professores efetivos? São questões que não encontram respostas no âmbito do texto da política educacional mineira.

Diante da última fala do professor citada, aproveito para refletir: “Você falou na discussão ética, lembrei que uma das preocupações que se lê na literatura a respeito de incentivos financeiros é que ele pode premiar justamente o mau profissional, porque o bom profissional não vai melhorar.” Nesse caso, quem receberia o prêmio é quem trabalhava mal antes do incentivo financeiro. O professor acrescenta:

Justamente. Aquele que independente de prêmio ou não já tem uma motivação por trabalhar, buscar resultados mesmo, que é uma *motivação intrínseca*, ele já pensa... É o bom profissional, né? Não preciso de prêmio para eu mostrar competência. Isso é o que eu espero de mim mesmo e *o que os meus alunos e a comunidade esperam de mim*. Agora, infelizmente, todo quadro tem, toda instituição, toda repartição tem mau profissional, acaba que vira uma coisa até meio claramente bem enganosa, né? Ou seja, eu vou fazer porque está me dando isso. A partir do momento em que não me passa isso, não vou preocupar com aquilo mais. Acaba que o rendimento pode ficar até pior que estava antes. (grifos meus)

Note-se, pelos grifos na citação da fala do professor a noção dele com relação ao motivo do trabalho educativo. Sua linha de raciocínio sempre volta a esse ponto ao longo da conversa. No trecho citado anteriormente, ele fala ainda da relação do professor com a comunidade escolar, dos consensos democráticos e dos compromissos assumidos com esse grupo.

Em seguida, para exemplificar o que vinha dizendo sobre os perigos da motivação extrínseca, o professor Cristiano me conta uma anedota que conhece sobre motivação. A narrativa, em resumo, é a seguinte. Um velhinho que ficava em sua varanda era sempre xingado pelos alunos que saíam de uma escola. Um dia ele resolveu dar uma moeda para cada um que fizesse o xingamento. Alguns dias depois, ele começou a reduzir o valor dado aos meninos para xingarem-no, até que um dia não os pagava mais nada. E, por isso, os meninos pararam de xingá-lo.

Então, a motivação extrínseca é muito perigosa de lidar com ela. Se ela não for bem construída, ela pode causar efeito contrário. É igual esse prêmio de produtividade.

Falaram que não dá mais. Já começaram... Né? Talvez, eu não sei como é que tem sido a reação dos profissionais, mas quando houve atraso, igual sempre atrasou, na remuneração desse prêmio, começaram a esnobar mesmo a importância, por parte, não vamos falar todo mundo. Mas você percebia no cotidiano: “Ah, não tá pagando mesmo, pra que eu vou preocupar com isso?” Então, é muito perigoso usar isso como ferramenta de motivação para trabalhar. Já recebe um salário por mês, baixo ou muito, se você está ali, é porque você está aceitando a situação. Então, se espera que você atenda o que foi colocado pra você num contrato ou quando você foi assumir essa responsabilidade.

Na primeira parte da fala, o professor Cristiano traz a ideia de motivação intrínseca e prossegue desenvolvendo seu raciocínio para me explicar que, quando está em sala de aula ou no exercício do trabalho educativo, é o próprio interesse na formação do educando que o motiva. O professor destaca: essa motivação está ligada ao “*que os meus alunos e a comunidade esperam de mim*”. Isto é, tem a ver com algum compromisso político com a própria formação humana. Ele se anima ao ver que eu me interesse pelo raciocínio dele sobre essa questão e demonstra em diversos momentos da conversa que a motivação salarial entra apenas como condição, como base, mas que o que determina o interesse por realizar o trabalho educativo está ligado a um compromisso político estabelecido entre professor, aluno, escola e comunidade em geral. A abordagem do professor sobre a motivação do trabalho educativo pode ser tomada como uma das possíveis explicações para a discordância de alguns dos sujeitos em relação à vinculação entre metas e produtividade em educação. Explico ao professor que meu interesse em sua fala se deve ao fato de ela ir ao encontro de teóricos do campo educacional que desconfiam da relação direta entre bônus e elevação da qualidade do trabalho educativo.

Além das palavras dos autores já citados nesta tese, como Luiz Carlos de Freitas e Vitor Henrique Paro, que alertam para a falsa relação entre bônus e motivação para o trabalho educativo, pode-se citar o psiquiatra norte-americano Lee Shulman numa palestra que realizou em São Paulo. Professor da Universidade de Stanford e Presidente emérito da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, Lee afirmou na palestra que fez em São Paulo em 2010 que o fato de os professores serem mal remunerados é algo que a sociedade precisa rever, dada a relevância do trabalho que esse profissional realiza. No entanto, ele diz que é um erro pensar que o único motivo da profissão é o salário. A fala de Lee, registrada pela repórter Fernanda Fava no *Estadão* é a seguinte: “Pelo contrário, acredito que o que mais motiva os professores são as condições de suporte da escola e as suas condições de trabalho, sentir que estão fazendo a diferença e rendendo efeitos nos alunos.” (FAVA, 2010, p. 1)

Shulman não diz com estes termos, mas, ao dizer que a motivação do trabalho do professor está em sentir que faz a diferença, sua fala permite afirmar a necessidade de haver

identificação entre o professor enquanto trabalhador e o produto direto de sua atividade. Isto é, a remuneração entra como base para a realização de um trabalho em que o trabalhador não trabalha de forma *forçada*, apenas porque seja sua condição de sobrevivência, mas porque tenha interesse direto no produto de seu trabalho. Esse produto do trabalho do professor se evidencia na própria convivência em sociedade, que reflete a disposição pelo aluno, da cidadania formada e da apropriação da cultura humana no processo educativo.

O professor Mauro, que leciona História, diz que é contra a vinculação dos resultados a prêmios de produtividade e destaca como razão para tal posicionamento as experiências vividas em escolas pelas quais passou:

Eu sou contra. Eu acho que não deveria acontecer isso não. Não virar mercenário assim. Porque eu vi coisas em escolas, de pessoas praticamente falando: a dois [questão] é “a” [alternativa correta], a três é “d”. Aí, a nota vai lá pra cima. Isso não condiz com a realidade. Então, dentro do próprio professorado que é formador de opinião, tem muita gente ilícita ali. Mudando o resultado através de... dando resposta para os alunos, as respostas mais certas. Em escola que eu fiquei que era horrível... Tive lá... o menino não sabia escrever: “O Brasil é um grande país.” E aí, seis na nota [do Ideb], nota máxima.

O tema abordado pelo professor desemboca na irreabilidade dos números dos índices e nas burlas aos dados. Esse assunto é recorrente na fala dos professores, que, por isso, consideram injusta a utilização das notas para comparar escolas, como se demonstrou no tópico anterior. Ainda para o professor, os destinos da formação do educando deveriam ser definidos a partir de visão política, da sociedade que se deseja; não deveriam ser mera questão técnica de domínio de determinados conhecimentos. Essa visão é interessante, porque revela a necessidade de se discutir coletivamente os fins da educação e os indicadores da qualidade na escola.

É necessário, ainda, citar as palavras da professora Sandra, substituta no segundo ano das séries iniciais, pois é um pensamento que critica de forma diferente a vinculação entre prêmios e produtividade. Quando questionada sobre a premiação do mau profissional, que passaria a trabalhar apenas mediante o incentivo, a professora analisa que esse profissional poderia continuar a não ser incomodado por esse incentivo, por exemplo, no caso de metas coletivas:

Porque se eu tenho uma escola com uma equipe muito grande e eu tô vendo que um monte de gente tá trabalhando, eu posso falar assim: “ah, vou continuar do mesmo jeito. Eu vou ganhar mais do mesmo jeito, tá todo mundo trabalhando.” Eu acho que não é por aí assim. Essa questão de incentivo financeiro. Eu acho bom eu ganhar mais. Eu acho que todo mundo quer ganhar mais. Mas falar assim que vai incentivar os professores a trabalharem mais dando um salário maior e tal, eu não sei se é por aí não.

[...]

Agora, o incentivo vai fazer todo mundo fazer? Não sei. Não acredito que seja isso não. Essa lógica capitalista de: “ah, vamos aumentar o salário do professor [via incentivo]!”, aí eu acho que a gente tem que pensar assim: “que tipo de escola que eu tenho? Qual é a estrutura que esse professor tem? É o aluno que não dá conta da escola ou é a escola que já não está dando conta desse aluno? Tem uma série de questionamentos que a gente tem que pensar sobre educação antes de a gente pensar que o problema é o professor, a culpa é dele, que ele está desestimulado, que ele não vai trabalhar, porque tem muito professor estimulado trabalhando.

De acordo com essa professora, ela trabalha bastante, e seu empenho não depende da possibilidade de ganhar mais por bater metas. Ela esclarece: “É claro que se eu sofrer uma pressão, pode até ser que meu rendimento caia, porque eu já me cobro muito. Isso também é uma questão individual. Não quer dizer que o professor vai ganhar mais que ele vai querer trabalhar mais.” Para a professora Sandra, em vez do controle e do investimento no aparato avaliativo, o Estado poderia investir em condições materiais para a realização do trabalho educativo. Esta é sua reivindicação:

Eu acho que é muito mais você investir na escola. Me dá materiais diferentes. Me dá instrumentos diferentes para trabalhar. Eu vou poder produzir muito mais jogos, vou poder incentivar muito mais os alunos, fazer uma aula muito mais dinâmica. Eu gosto muito de trabalhar com jogos. Infelizmente, a gente não tem muito material, eu tenho que tirar do meu bolso, que é complicado. Me incentivaria muito mais ter uma escola que me dá todos os instrumentos para trabalhar. Do que falar para mim: você vai ter que trabalhar muito pra você ganhar bem.

Sandra confirma que dá muito mais trabalho ensinar com poucas condições. “Chega final de semana, eu tô fazendo jogos. E às vezes eu tô fazendo jogos nem é para a turma em que eu tô agora, mas é um jogo que eu vi em algum lugar e aí eu acho que se tiver uma turma daquela série, daquele ciclo, eu posso usar aqueles jogos.” Segundo ela, o aumento da cobrança e controle sobre seu trabalho só poderia fazer deixá-la estressada: “[...] a coordenação iria me cobrar mais e eu iria ficar muito estressada. Mas acontece que se você for pegar meu caderno de planejamento, meu diário, que é onde estão escritas as coisas que eu faço, você vai ver que meu trabalho é muito, é constante, eu passo ‘para casa’, eu cobro dos pais.” O que a professora defende é investimento na escola, nas condições para a realização do trabalho educativo, antes que em meios de *cobrança*.

Sandra menciona o estágio que realizou numa instituição de ensino superior de Belo Horizonte durante seu curso de Pedagogia, em que ela presenciou a preparação dos alunos de um curso superior para a realização do Exame Nacional de Estudantes (Enade). Ela completa que as avaliações têm reduzido o espectro curricular:

Se a gente sabe que aquela matéria vai cair, a gente vai dar ela. Não vai dar as outras. Na verdade, a gente tinha que dar todas, né? Nessa lógica do que vai cair, do que não vai cair, e aí você trabalhar o que vai cair, a gente não ensina da forma que tem que ensinar. Porque aí a gente só está programando os alunos para fazerem uma prova. A gente não está estimulando eles a raciocinarem, a pegar tudo aquilo que eles aprenderam para poder desenvolver uma resposta, tudo mais. Eu acho que a prova em si ela não dá conta de avaliar muita coisa. Se você já sabe o que vai cair nela e estuda só aquilo, não quer dizer que a escola como um todo está boa. Porque tem muita coisa que fica para trás, entendeu? Agora, você ficar um ano batendo na mesma tecla, com o menino, a mesma coisa, é claro que ele se sai bem na prova. Então, eu acho difícil avaliar nesse sentido.

Para a professora, além de todos os prejuízos que o treinamento para testes pode provocar, ele pode mascarar a má qualidade. Os números sobem, mas, na realidade, a qualidade mesmo, entendida amplamente, continua ruim. No entanto, porque os números se inflacionaram, não se procura atacar o problema da má qualidade.

Além dessas questões, os professores destacam as contradições no investimento nas escolas, que é meritocrático e, por isso, torna-se injusto. Para Teresa⁴⁵, professora das séries iniciais do ensino fundamental, já afastada da sala de aula porque aposenta-se em alguns dias, o sistema de avaliação possui uma contradição: “É engraçado que faz essa prova e no diagnóstico vem que sua escola é fraca. E eles investem na escola que foi bem.” Verônica, professora de Português, completa: “É. Exatamente. Investe na escola que foi bem. O olhar é diferenciado para essas escolas e a gente fica nessa.” Verônica acrescenta o interesse da SEE/MG em números de não reprovação. Nesta questão se expressa um problema muito mais complexo do que o simples posicionamento da política educacional contra a reprovação e dos professores a favor da reprovação. O que aparece na fala dos professores é que a SEE/MG tem um interesse meramente quantitativo na não reprovação. Ou seja, o Estado não dificulta a reprovação com vistas a garantir a aprendizagem, o direito à educação e a não exclusão do aluno, embora possa fazer uso desse discurso na legislação. Pelo que os professores destacam, ao longo do ano ocorrem pressões veladas por meio de orientações de analistas da SEE/MG, que demonstrariam que o interesse é meramente estatístico.

Retomando a questão do investimento, pergunto à diretora, Cleonice, sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no qual o acréscimo de 50% do valor da verba recebida pelas escolas urbanas está condicionado ao alcance de metas do Ideb no ano anterior: “até hoje continua assim?” A diretora confirma, diz que não havia recebido ainda a verba do PDDE em 2015 e que, depois dos cortes no orçamento realizados pelo Governo Federal em

⁴⁵ Essa professora não concedeu entrevista, mas na gravação da entrevista com a professora de Português, Verônica, ela se aproximou e fez o comentário, que foi acrescentado aqui, pela pertinência.

2015, não sabe como se resolverá a situação. Acrescento: “Como você avalia isso, de a escola que atingiu a meta receber um dinheiro e a que não atingiu não receber. Isso não aumenta a desigualdade?” A princípio, a fala da diretora é sobre a complexidade de administrar a escola na atualidade, “sem dinheiro”. Segundo ela, as verbas que chegam não são suficientes. Quem está no chão da escola sabe que as verbas são insuficientes para garantir as condições adequadas ao ensino. Aos poucos, porém, a distribuição meritocrática de verbas entre as escolas emerge. E a diretora toca no ponto fundamental da avaliação externa: a serviço da identificação das necessidades das escolas ou a serviço da punição? É importante conferir suas próprias palavras:

Então, a gente tem que ficar limitando a compra de uma coisa aqui para poder gastar com outra coisa. Claro que sempre com o que pode gastar, né? Por exemplo, verba de capital eu não posso comprar nada de custeio [⁴⁶], é voltado para capital. Mas, por exemplo, eu preciso de uma copiadora, nesse momento. Eu não tenho dinheiro para comprar copiadora. Porque o dinheiro não chegou ainda. *Em compensação, tem a escola que tem o Ideb lá em cima, ela tem copiadora, ela tem máquina de xerox, ela tem tudo.* E eu que estou precisando de uma simples copiadora não tenho dinheiro para isso. Isso, sim, é desigualdade. E faz com que a gente fique desestimulado. Por quê? Essa distribuição tem que ser inversa. Aquela escola que já tem uma estrutura, lógico que eles têm que receber o dinheiro, sim, porque ninguém sobrevive sem dinheiro, mas aquela que está tentando chegar num Ideb ideal ou aquela que está com Ideb muito baixo, vamos focar nela. O governo tinha que ter um olhar diferenciado para elas. O que aquela escola está precisando para aumentar esse Ideb? Ah, é uma estrutura? É capacitação com professor? Então vamos investir nisso. (grifo meu)

Após essa fala, cabe indagar sobre a possibilidade de a punição resultar na piora da situação de uma escola que já esteja numa condição ruim. Acrescento na conversa com a diretora que uma das reclamações que mais escuto dos professores é justamente a de que as escolas com melhor Ideb recebem mais atenção da Secretaria, com projetos diferenciados, etc., para além dessa distribuição de verbas, por exemplo, como do PDDE. E pergunto: “Existem outros tipos de atenção que você sabe que essas escolas recebem? Eu escuto falar, mas não sei se existem oficialmente, porque os projetos da SEE/MG são específicos.” A diretora responde:

Essas coisas, a gente nunca sabe o que é oficialmente. É lógico que há algumas escolas em que há um investimento maior. Essas que têm projetos, Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego], que têm o EJA [Educação de Jovens e Adultos], que tem tempo integral. Todas essas escolas recebem verbas maiores que aquelas que só têm o regular. Então, por exemplo, a merenda de um[a] escola de] tempo integral... A escola recebe verba para o regular, mas recebe verba de merenda para o tempo integral. Então, alguma coisa acaba aumentando a verba da merenda. Coisa que no regular, não, é só a verba da merenda e pronto, acabou. Então,

⁴⁶ Chamam-se despesas de capital aquelas destinadas aos itens de grande durabilidade, materiais de uso permanente, passíveis de serem tombados para o patrimônio do município ou do estado, conforme a vinculação administrativa da escola. As despesas de custeio são os chamados custos de manutenção; são os chamados bens de consumo ou a contratação de serviços a serem realizados na escola.

tem escolas que tem esses tipos de projetos, que recebem outras verbas. O que facilita administrar, né?

As palavras da diretora evidenciam que, em alguns casos, não existem normas claras, mas permitem compreender que as escolas com melhores colocações atraem mais a atenção da SEE/MG. Essas escolas conseguem, por exemplo, implementar mais facilmente *projetos específicos*, que não são projetos para todas as escolas da rede estadual.

5.4 Das medidas objetivas à objetivação do produto do trabalho educativo

No Acordo de Resultados, assumem-se as metas como formas objetivas de avaliação. Os defensores do monitoramento da qualidade apelam para o caráter supostamente objetivo das medidas que as políticas educacionais envolvem. Marcos de Barros Lisboa (2009), por exemplo, no livro *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*, escrito em parceria por mais de uma dezena de economistas, afirma que as críticas à “ciência aplicada” fogem à realidade. Ao mesmo tempo em que afirmam a “objetividade” das medidas, alguns pesquisadores, professores, jornalistas, políticos, posicionam-se defensivamente, alegando que “há verdades e visões de mundo que se afirmam *para além das evidências e do trabalho empírico*”. Para eles, as críticas são “construções retóricas” que tentam desqualificar “os *trabalhos aplicados*, acreditando-se verdadeiras sem qualquer corroboração a não ser o próprio discurso e o desejo sobre o como o mundo deveria ser” (LISBOA, 2009, p. xxv, grifo meu).

Para Lisboa (2009), o que corrobora a cientificidade é a coincidência entre o que ele chama de ciência aplicada e a realidade. No entanto, essa objetividade proclamada é a própria forma de manifestação da ideologia, como se pode depreender da leitura de Marilena Chauí (2007). Referindo-se à política educacional do Estado de São Paulo, com orientação afim à política educacional mineira, Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 60) diz que ““não ideologizar” é apenas *uma* das formas de se ideologizar” (grifo no original).

Ainda com relação a essa pretensão de objetividade (de neutralidade, na verdade), é preciso ressaltar que, se num primeiro momento a ideologia faz com que as ideias expliquem as relações sociais e políticas, como ideias independentes da forma da sociedade e da política, impedindo, inclusive, perceber que essas mesmas ideias só se explicam “pela própria forma da sociedade e da política, o passo seguinte é dado pela ideologia no momento em que ultrapassa a região em que é pura e simplesmente a representação imediata da vida e da prática sociais para tornar-se um discurso *sobre* o social e um discurso *sobre* a política” (CHAUÍ, 2007, p. 30,

grifo no original). Nesse momento, a ideologia “pretende fazer coincidir as representações elaboradas sobre o social e o político com aquilo que o social e o político seriam em sua realidade” (CHAUÍ, 2007, p. 31). Trata-se da tentativa de revestir de neutralidade, de “fazer com que *o ponto de vista particular* da classe que exerce a dominação apareça para *todos* os sujeitos sociais e políticos como *universal* e não como interesse particular de uma classe determinada” (CHAUÍ, 2007, p. 31, grifo no original). Por isso, pode-se afirmar que a “ciência aplicada à educação” de Lisboa (2009) se torna ideológica ao pretender-se *universal* e ocultar o ponto de vista sob o qual é formulada.

A cobrança imposta pelos sistemas de avaliação permite pensar que, além da objetividade pretendida, na avaliação, está presente a ideia de objetivação do trabalho educativo. Nesse sentido, vale a pena retomar o conceito de produto do trabalho educativo, já discutido nesta tese. Ao construir projetos que se voltam exclusivamente para o alcance de metas, esquece-se do verdadeiro produto da educação: o humano-histórico. Passa-se a crer que o produto da educação seja o conhecimento ou informação objetivada nos testes. Ou seja, *o professor ensinou e o produto de seu trabalho é um conhecimento por parte do aluno, supostamente objetivável*.

Paro (1993) verifica que no final dos anos 1980, a perspectiva da cobrança pela qualidade da aula como uma mercadoria estava presente, por exemplo, no ensino privado. Nas recentes reformas das políticas educacionais brasileiras, os usuários dos serviços públicos também são entendidos como consumidores. No período que analisa, Paro (1993) verifica que a fetichização da aula como produto da educação leva ao desvio do entendimento crucial à educação, de que a especificidade do processo pedagógico de produção, enquanto “relação social, exige mecanismos muitos mais apurados e complexos para uma adequada avaliação. Na ausência de tal avaliação, culpa-se o usuário pela incompetência da escola.” (PARO, 1993, p. 106) Não é diferente quando se tenta materializar *todo* o produto do processo pedagógico em resultados de testes aplicados a alunos e transferir a culpa para o âmbito individual e da competência profissional dos educadores. Essa culpabilização é intensificada quando se adota a exposição da nota na fachada das escolas, como se discute a seguir.

5.5 Placas com as notas do Ideb na fachada das escolas

Como mostra Alavarse (2014), ninguém além dos governos tem controle sobre os dados produzidos por meio de avaliações externas, e por essa razão esses governos podem dizer

o que querem a respeito dos números. Como consequência dessa centralização da gestão de dados presente na política educacional, a afixação da placa com as notas do Ideb nas fachadas das escolas despontou na política mineira como medida supostamente eficaz para pressionar por elevação da qualidade, ao pretensamente possibilitar uma melhor escolha escolar pelos pais.

Na pesquisa de campo, a afixação dessas placas, ocorrida em Minas Gerais em 2012, é polêmica entre os professores. Os profissionais percebem na exposição da nota na placa a dificuldade de se apresentar um número que supostamente sintetizaria a realidade escolar, sem mostrar o que ocorre na escola e por quê. Alguns chegam a dizer que *quem vê o número não sabe o que se passa dentro da escola*; dizem também que não é justo comparar as escolas, sem deixar claras as condições de que cada uma delas partiu para obter aqueles resultados.

Os professores pesquisados não consideram justo comparar principalmente escolas centrais ou escolas que, mesmo sendo públicas, tradicionalmente sempre receberam um público mais abastado economicamente, com as escolas de periferia. Segundo eles, não é possível ter clareza sobre os mecanismos utilizados pelas escolas para obter tais notas. É importante lembrar que, em quase todas as entrevistas, surge a desconfiança em relação à burla de dados por escolas conhecidas. Esses professores não reconhecem como legítimas todas as notas expostas, e consideram que determinadas escolas, em condições semelhantes, obtêm notas mais altas por meio de burlas ao sistema de avaliação.

Para o professor de História, João, a afixação das placas com as notas do Ideb obtidas pela escola é *agressiva*, porque o que se passa na escola não pode ser resumido em uma nota. Segundo ele, são processos que ocorrem num contexto específico com sujeitos específicos e a afixação da placa agride a escola, porque a nota não vem acompanhada da descrição de tudo que se passou internamente, como o tipo de aluno que a escola atende, suas condições objetivas de trabalho, entre outras questões. Para ele, é outra forma de criar um controle utilizando a comunidade escolar para fazer pressão sobre a escola. O professor acredita que a exposição da nota seja desnecessária, porque ela não é capaz de explicitar a totalidade do que acontece naquela realidade escolar. Nas palavras de João, o Estado está

jogando para a comunidade escolar a questão de fazer a pressão sobre um desempenho da escola. Nesse caso, eu acredito que seja uma exposição desnecessária. É o que acontece, né? O que a pessoa vai ver é uma nota. E uma nota não traduz tudo aquilo que se passou numa escola. As pessoas não estão inseridas no contexto da escola para entender o que que produziu aquela nota. Se aquela nota fosse acompanhada uma descrição de todas as situações que se passaram naquele tempo de avaliação que chegou ao resultado talvez fosse mais justo. Então, expor dessa forma os problemas escolares para a comunidade me parece muito agressivo.

O professor vislumbra outras possibilidades mais participativas quanto à busca pela elevação da qualidade da educação, como se verifica no trecho de sua fala citado a seguir. Para ele, o governo continua utilizando estratégias de controle, como a exposição da nota do Ideb,

enquanto outros mecanismos para convocar a comunidade, para discutir formas de melhorar o desempenho escolar seriam muito mais interessantes. Até como uma maneira para inserir [a comunidade na escola]. Colocada dessa maneira, a única coisa que ela vai provocar é elogio que pode não ser a verdade, que pode ser o desempenho de uma geração apenas e depois aquele desempenho cai, ou quando a nota é ruim ou quando tem um decréscimo, não traduz as situações que aconteceram na escola que poderiam ter justificado aquela queda ou aquela nota ruim. Então, não me parece um tipo de medida que seja louvável.

Na fala do professor ainda emerge a questão de uma confusão entre controle social e controle do trabalho, discutida em tópico específico nesta tese (item 7.6). É importante também registrar o encontro da fala do professor com a abordagem de Freitas (2005) e de Bondioli (2013), sobre a necessidade da participação da comunidade escolar na discussão sobre a melhoria da qualidade da educação e na própria definição dos indicadores dessa qualidade.

Por outro lado, alguns profissionais dizem acreditar que a elevação das notas pode representar uma oportunidade de a escola chamar a atenção da comunidade e atrair o apoio desta e de outras organizações, bem como conseguir parcerias, como é o caso de Sílvia, coordenadora pedagógica. Ela recorre ao exemplo da escola em que trabalhou no ano anterior à entrevista, quando conseguiu parcerias com o Serviço Social do Comércio (Sesc), entre outras instituições, após melhorar seus índices de desempenho. Em 2009, quando ela assumiu o cargo na escola, esses números estavam baixíssimos. Essa crença talvez surja porque, diante do que têm vivido na educação pública, na qual o Estado deveria garantir as condições, mas não o tem feito a contento, os profissionais vislumbrem na parceria com instituições privadas a possibilidade de conseguir melhorar algumas condições de trabalho e de oferta de melhor educação. Por esse ponto de vista, nota-se que as maiores necessidades das escolas se referem à ausência de condições objetivas para a realização do trabalho educativo. No entanto, alguns profissionais não concordam com essa exposição. Pedro, professor de Educação Física, por exemplo, diz ter dúvidas com relação aos benefícios que a exposição da nota poderia trazer.

A professora de Matemática, Luciana, que já havia relatado sua desconfiança em relação aos números exibidos pela SEE/MG, quando me refiro à afixação das placas, interrompe-me para dizer que a placa só faz parecer “que é uma escola ruim, pelo número fraco”. E completa: “Eu acho negativo. Porque assim, você trabalha com um número [...] [apenas]”. Segundo ela, a realidade em sala de aula se mostra outra, mais complexa. Luciana

se refere aos múltiplos fatores que estão ligados à obtenção dos resultados. Para ela, um Ideb baixo numa escola não significa que os professores de tal escola não trabalhem adequadamente, dado que os resultados obtidos não dependem apenas de seu trabalho, entendido este sob forma estritamente técnica. Ainda de acordo com a professora, tem sido difícil convencer os alunos a quererem estudar, convencer sobre a importância da escola para a vida deles: “E tá sendo muito difícil passar isso para eles. E acaba que, se eles não têm essa noção, vai vir uma prova... Eles vão querer fazer uma prova bacana? Aí com essa prova, vai lançar um número que número vai ser taxado: escola tal é boa, escola tal não é boa.” A professora Marta, que também leciona Matemática, diz que não concorda com a medida, porque o aumento da nota da escola no Ideb não depende apenas dos professores:

Como eu falei, a gente que tá dentro da escola sabe que essa nota muitas vezes não é a realidade da escola, eu acho que isso aí prejudica a escola, sim. Ao mesmo tempo, é uma pressão em cima de nós, professores, para aumentar essa nota, como se dependesse somente da gente. Mas ao mesmo tempo é uma exposição para a escola que talvez não deveria. Por trás, acontecem muitas coisas para chegar naquela nota. Talvez não seja a realidade.

Já se tem elementos que permitem verificar que escores de rendimento e qualidade de educação não são necessariamente correspondentes, mas pode-se acrescentar que as palavras de Marta valem também para a real elevação da qualidade da educação, que não depende apenas dos professores, mas fundamentalmente do Estado. Marta também justifica sua desconfiança nos números que supostamente sintetizariam a realidade:

[...] talvez aquele número [no caso das escolas com nota alta] não foi uma avaliação correta. Vou te dar um exemplo. Aconteceu numa escola próxima do meu bairro, uma escola que eu até conheço. Teve um problema interno no dia dessa prova, um professor briga com a direção e manipulou os alunos a não fazerem nada na prova, entregar em branco. Saiu no jornal, não sei se você se lembra. Foi a pior nota de Belo Horizonte. Não, do País ou de Minas Gerais, sendo que não é realidade, porque os alunos nem fizeram a prova, porque houve um suborno por trás para chegar naquela nota, para prejudicar a direção, para prejudicar a escola. Então, acontecem essas coisas todas, que a gente não pode dar credibilidade nessas notas. A avaliação, eu creio que deveria existir, deveria. Mas tem que rever essa forma de avaliação então, para não acontecer o que tem acontecido.

São justamente das professoras de Matemática, que ensinam a compreender a realidade por meio de números, as principais críticas sobre sintetização da realidade escolar em um número e sobre os equívocos em que se pode incorrer. Sobre a mesma placa, a coordenadora pedagógica Jussara responde que é mais uma propaganda enganosa do governo mineiro. A

coordenadora toca num ponto fundamental da avaliação da escola pública, a exclusão das famílias dos alunos do processo de definição do que é qualidade:

Essa placa que é colocada? Essa é mais uma propaganda enganosa do Governo, né? Do meu ponto de vista, é uma propaganda que é enganosa... porque não vem mostrar a realidade da escola, a realidade do que a gente vê, às vezes, dentro de sala de aula. Então eu entendo como propaganda enganosa do Governo, uma forma de falar que a educação tá no *top* lá, do Ensino. E não é isso que está acontecendo. *E a família também vem e ela não tem conhecimento, não entende [...] aí você pega um pai e uma mãe, que às vezes vem com pouco estudo, e eles não vão entender o motivo daquilo. Então, eu acabo achando que é uma propaganda enganosa. Não acho que é bacana pra escola, não.* (grifo meu)

Pergunto a Jussara como ela avalia a perspectiva de comparar as escolas, fazer ranques. Ela não concorda com a medida e justifica: “[...] infelizmente [risos], porque não vai levar em conta a realidade de cada aluno. A nossa realidade aqui é muito precária. Eu tenho um grande número de rotatividade de professores, de professores doentes, de alunos que saem, outros que entram.” Em resumo, a coordenadora, assim como os demais profissionais entrevistados, não acha justo comparar escolas com realidades distintas:

Vou te dar um exemplo, porque eu trabalho em outra instituição. Na outra instituição, existem seis salas de multimídia com *datashow*, com recurso, com grande recurso pedagógico, com grande número de funcionários. Então, lá funciona. Você concorda comigo? Onde se tem mais salas pra você trabalhar com um grupo, a coisa funciona. Agora, numa escola igual à nossa, pequena, em que existe uma biblioteca pra fazer esse trabalho, e na biblioteca se faz uso de tudo... Como é que isso vai funcionar? Não tem jeito.

A questão ligada à comparação das notas das escolas nos ranques é: os números são reais? Que segurança se tem sobre eles para se fazer usos tão contundentes? Essa discussão leva a outra, sobre a falibilidade ou irrealidade dos números obtidos na avaliação em larga escala.

Por fim, é válido levantar a questão dos significados das placas com as notas das escolas no Ideb para as comunidades. Uma vez que a maioria dos fatores que influem no desempenho escolar encontram-se fora dos muros da escola, tachar a escola é tachar também a comunidade que ela atende. É um engano achar que se trata apenas de um evergonhamento dos professores.

5.6 Ilusão dos números: a complexidade da realidade escolar e as burlas

Os professores não se opõem às avaliações externas, por acreditarem que essas podem tanto ajudá-los a direcionar melhor seu trabalho na escola quanto representar uma forma

de transparência na realização do trabalho educativo escolar. Porém, todos, indistintamente, fazem alguma ressalva quando os resultados são transformados em números *para divulgação*. Alguns se referem à irrealidade dos escores, seja pela complexidade de transformar uma realidade como a escolar em números, seja pela desconfiança de que uma escola esteja realmente em melhor ou pior condição que a outra – um questionamento acerca da veracidade das informações. Neste tópico discute-se a ilusão dos números diante da dificuldade de se expressar quantitativamente uma realidade tão complexa e perpassada por tantos fatores subjetivos, assim como a desconfiança dos professores em relação às burlas.

Na literatura sobre o tema, é possível encontrar bases para essa desconfiança dos professores. Ao constatar um aumento de 230% no Ideb de escolas de Santa Fé do Sul – SP, Fábio Mariano da Paz (2013) realizou sua pesquisa de mestrado com o objetivo de identificar e analisar as estratégias que levaram a tal aumento. Ao final da pesquisa, o autor constata que, apesar de o município haver empreendido diversas ações ligadas à estabilidade dos professores, com a realização de concursos, adoção de alternativas para facilitar a gestão democrática, entre outros, o aumento constatado de 2005 para 2007 se deveu na verdade ao modo como os dados foram processados. Não houve aumento. Os dados em 2005 é que foram consolidados de forma errada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e pelo Inep. O autor verifica também que não há estabilidade das posições ocupadas pelos municípios ranqueados ao longo dos anos.

Além dos problemas de confiabilidade dos índices, da dúvida sobre a real possibilidade de eles oferecerem um diagnóstico do fracasso escolar, há ainda a dúvida quanto à aptidão dos números para possibilitar uma revisão das formas de enfrentar o fracasso. Conforme Diane Ravitch (2011), a responsabilização na educação americana não possibilitou o enfrentamento do fracasso escolar, contemplando as crianças em seu direito individual e coletivo à educação. A política educacional americana, na verdade, varreu para debaixo do tapete os problemas. Como disse a professora Sandra, entrevistada, se os números sobem sem que a qualidade seja melhorada, isso vai antes impedir que se visualizem os problemas, mascarar a realidade e, conseqüentemente, impedir as melhorias.

A defesa do monitoramento se pauta em ideias como *o Estado precisa conhecer as escolas, a sociedade tem direito de exercer controle social sobre as escolas*. Como já se apontou neste texto, essas defesas e propostas não justificam o aumento da desigualdade intraescolar, a transferência compulsória de alunos “indesejáveis” (OLIVEIRA, 2013), entre outras conseqüências deletérias. Essas conseqüências levam a concluir que, em vez de conduzir ao enfrentamento do fracasso escolar, a proposta pautada em testagem e responsabilização tem

se tornado meritocrática, na medida em que distancia as “boas escolas” das “escolas ruins”. Hannah Arendt (2007, p. 229), constata que “a meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária”. Do modo como tem sido operacionalizado o monitoramento da qualidade, corre-se o risco de contradizer o princípio da igualdade na oferta da educação pública.

Como alternativa meritocrática, a política de monitoramento tem exigido um sistema de avaliação do desempenho (não de avaliação da aprendizagem ou para a aprendizagem), uma vez que o sucesso ou fracasso é atribuído ao próprio sujeito – nesse caso, aos sujeitos e às instituições escolares isoladamente. O mérito apela para as medidas racionais como forma de legitimar-se.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola [...] leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula. (FREITAS, 2007, p. 971-972)

A meritocracia abandona os fins sociais, pessoais e coletivos, para adequar os meios aos resultados esperados, caindo assim na racionalidade instrumental, criticada por Max Horkheimer (2002). Dito isso, pode-se perguntar: as estratégias da política educacional brasileira estariam transferindo os fins da educação das potencialidades individuais, coletivas e sociais da educação para a avaliação, que, na verdade, deveria funcionar como meio, como estratégia, para possibilitar atingir os fins da melhor forma possível?

Pode-se imaginar o orgulho de professores e diretores, assim como de alunos de escolas que obtiveram notas altas no Ideb ao verem a placa com a respectiva nota afixada em suas escolas. Pode parecer a eles que se trata unicamente do resultado de seus trabalhos. Mas, em igual medida, pode-se imaginar a autoestima de professores e alunos diante dessas placas em suas escolas quando as notas são baixas. Em que medida “envergonhar” publicamente os sujeitos com essa placa tende a produzir resultados positivos e em que medida serve à exclusão? Se não serve aos fins da educação, a política não cai na razão instrumental, abandonando a

perspectiva de valores mais amplos que seriam contrários à exclusão de qualquer indivíduo no processo educativo?

Criticar a atribuição da responsabilidade pela condição da escola aos profissionais que nela trabalham, ou a redução das causas do fracasso escolar ao âmbito pedagógico, pode fazer parecer que se quer explicá-las unicamente pelos fatores sociais. No entanto, nesse caso, essa crítica tem o papel de recolocar o debate no devido lugar, para que se leve em consideração a própria complexidade do trabalho educativo e do objeto com que nele se lida.

O monitoramento da qualidade da educação implica a gestão de dados, estando, por isso, sujeito a erros. No entanto, são as denúncias sobre fraudes – e não apenas erros – nos números relativos aos escores de notas em avaliações em larga escala que têm se tornado cada vez mais comuns. Nesta tese, não se parte do pressuposto ideológico da neutralidade das medidas encampadas pelo monitoramento e, portanto, não se presume que as fraudes sejam apenas produto da ação de maus sujeitos. Questiona-se se a produção desse tipo de prática não seria uma consequência da própria política, que já se pauta pela desconfiança nos sujeitos que realizam o trabalho educativo escolar.

Diane Ravitch (2011) relata os casos “bizarros” que ocorreram na gestão da testagem em larga escala nos Estados Unidos como entre as poucas razões para a mídia noticiar algo negativo em relação à política educacional, dado que o projeto educacional americano pautado na testagem e na responsabilização foi em grande parte tornado hegemônico e sustentado pelos meios de comunicação em massa. Segundo Ravitch (2011), em 2007 os números divulgados pelo governo americano revelavam um grande número de escolas em situação ruim. Em 2009, “84% das 1.058 escolas de Ensino Fundamental” do estado de Nova Iorque receberam o conceito máximo, o que apenas 23% das escolas da cidade haviam conseguido dois anos antes. (RAVITCH, 2011, p. 105)

Como já se citou nesta seção, o jornal “*New York Daily*” descreveu os relatórios como ‘um truque de cartas estúpido’ e uma ‘grande bagunça’”, tornando os relatórios do governo sem sentido para orientar os pais na escolha das escolas, por exemplo. (RAVITCH, 2011, p. 105) A denúncia afirmava que a inflação dos índices foi realizada pelo próprio Estado. Como se vê, as medidas extraoficiais ou ilegais que ocorrem no âmbito do monitoramento não advêm apenas de escolas e de profissionais, mas envolvem também aqueles que estão na gestão mais ampla da política.

No Brasil, apesar das denúncias de burla para aumentar os escores do Ideb, como a que ocorreu em Foz do Iguaçu no início do ano de 2013 – que culminou com uma Comissão

Permanente de Inquérito (CPI) na Câmara de Vereadores concluindo que não houve burla (PROFESSORES..., 2013) –, não se têm casos esclarecidos sobre a questão. Não obstante, inúmeras outras denúncias ainda são verificadas em jornais ou referidas em pesquisas. Por exemplo, em 2009, quando o Governo do Estado de São Paulo vinculou o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) à bonificação na remuneração dos profissionais da educação da rede estadual, Ana Aranha repercutia na Revista Época denúncias ocorridas no estado:

O Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], sistema de avaliação de matemática, língua portuguesa, história e geografia usado pelo governo do Estado de São Paulo, adotou uma prática inovadora: vincular a nota dos alunos ao salário dos professores. Trata-se do mais ousado programa educacional de remuneração por mérito no Brasil. Desde 2008, as equipes das escolas paulistas cujos alunos alcançam uma nota mínima recebem um bônus salarial no fim do ano. O objetivo é incentivar a meritocracia na educação e premiar as escolas que ensinam melhor seus alunos. O estímulo aos profissionais mais qualificados é um princípio louvável. Na prática, porém, a aplicação da prova tem revelado fragilidades. ÉPOCA descobriu pelo menos duas denúncias de fraude no Saresp. (ARANHA, 2009, p. 1)

A reportagem coloca em pauta a relação entre a alternativa meritocrática e as fraudes. Em 8 de junho de 2013, o portal de notícias da Globo denunciou que escolas estaduais de Goiânia – GO eram suspeitas de expulsar alunos para melhorar o Ideb. O conselho tutelar da cidade, alegando a negação do direito à educação, acusava as escolas de realizarem a fraude para aumentar os escores do Ideb e com isso obter mais verbas. A reportagem registra que mais sete casos estavam sob investigação pela Secretaria Estadual de Educação em Goiás (ESCOLAS..., 2013). A transferência compulsória com vistas ao aumento das notas da escola é confirmada na pesquisa de Oliveira (2013), já mencionada neste texto, que obtém relatos de diretores de escolas em São Paulo – SP, sobre a prática de “transferir os indesejáveis”.

Em 13 de janeiro de 2015, o jornal O Estado de S. Paulo noticiou: “Alunos denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco”. Segundo a reportagem, os alunos teriam sido impedidos de entrar para realizar a prova, um dos componentes do Idesp (ALUNOS..., 2015). Nesse caso, a estratégia denunciada é a da escolha de alunos que potencialmente elevariam os índices para realizarem a prova.

O discurso da neutralidade científica que respalda a criação de alternativas como as presentes na política de monitoramento da qualidade da educação brasileira admite que “algumas distorções podem ocorrer” (VELOSO, 2009, p. 196). Uma dessas situações seria o treinamento para os testes, que influenciaria os escores, o que levaria também à desconsideração de aspectos importantes em educação, mas de difícil mensuração (VELOSO, 2009) – como se

o mais importante fosse aquilo que os testes conseguem avaliar. Poderia ocorrer também a manipulação dos resultados dos testes pelos professores.

Quando se admite que haja determinado conflito, mas que esse fato, injusto, deva-se a homens injustos, como maus governantes (desonestos), maus patrões, etc., por exemplo, o fato é reduzido “a um dado *empírico e moral*” (CHAUÍ, 2007, p. 31). Quando se reduz a atividade que desvia da norma apenas à moralidade dos sujeitos envolvidos, incorre-se na necessidade de cada vez mais controle. Na EEGR, o professor Mauro, de História, ao falar sobre as razões pelas quais não concorda com a vinculação entre metas de escores no sistema de avaliação e prêmio de produtividade, destacou o controle acarretado pelo monitoramento e o empobrecimento do trabalho educativo direcionado para os resultados.

O professor Mauro falou também de sua experiência em escolas que tentavam elevar os índices burlando os testes: “Fui chamado numa dessas escolas, por gestão, por supervisão, para falar assim: *tenta ajudar os meninos, que isso tem a ver com seu salário*. Eu falei: com o meu? Que eu nunca recebi. Que eu não recebi nada desse prêmio.” (grifo meu) Mauro foi o único professor que declarou já haver vivido situação ligada à burla de dados, em que foi chamado para participar da “burla”, mas, segundo ele, isso ocorreu em outra escola (ele começou a trabalhar em 2015 na escola pesquisada). Como ele disse que não recebe o prêmio de produtividade, pergunto se é porque somente os professores concursados recebem esse prêmio, e ele confirma:

Efetivos, até então. Não sei como é, até pelo pouco tempo que fiquei. Mas falar isso pra dar as respostas? Então, como você vai trabalhar seriamente numa coisa? Qualquer empresa privada tem realmente que se cobrar, mas você tem que dar um resultado real e não resultado que você manipulou os dados. A manipulação de dados acho que é ruim. Porque eu observei isso onde eu estive. Pode ser que nos outros 90% das escolas isso não aconteça.

Questionando, neste ponto, não a atitude das escolas, mas a própria política, pergunto ao professor: “Por que você acha que ocorrem essas burlas assim?”

Eu acho que é um professor medíocre, que pensa vamos melhorar um tiquinho o salário. Em vez de lutar por uma mudança maior, não, faz esse jogo. Ficar manipulando, para ganhar mais um salário, o décimo quarto que parece que é um salário, ou mais 80%, mais 70. Isso não vai mudar a vida social dele. É se vender por muito pouco.

Volto a perguntar: “Mas você acha que isso é simplesmente por conta da mediocridade de alguns professores ou a própria política tem participação nisso?” O professor

responde: “Eu acho que a política tende a favorecer, porque também os políticos fazem as articulações aí.” Nessa passagem, o professor se refere à utilização feita dos resultados, em que prefeitos e governadores sempre destacam o melhor e escondem o pior, de acordo com o que interessa à sua popularidade.

O professor Pedro, de Educação Física, completa essa afirmação de Mauro, ao dizer que os ranques servem para a produção de anúncios como: “Ah, Minas, melhor educação do Brasil. Minas tem tantos por cento de alunos no nível recomentado [o último dos três níveis de classificação dos alunos segundo escores obtidos nas avaliações externas]”. De acordo com o professor, isso muitas vezes é utilizado para “esconder uma realidade que é dura”. Sua crítica se dirige à irreabilidade dos números, em função das burlas:

Aí você pega lá o atrelamento do pagamento do prêmio de produtividade aos resultados dos alunos. Resultados brilhantes em determinadas escolas que eu acho que talvez, será que estava brilhante mesmo? Professores que a gente percebe... peraí, mas os resultados não deveriam estar dessa forma e estão dessa forma. Por que estão? Tal escola a gente conhece. Os alunos de tal escola vêm pra cá. Por que ela tem esses resultados maravilhosos lá e os alunos de lá que chegam aqui não são tão bons assim? Então isso tudo a gente sempre fica pensando... O atrelamento dos prêmios pode estar aí mascarando uma realidade... Podem, por isso... Eu vejo assim: pode ser que os resultados não sejam tão bons quanto, né, deveriam ser. Pode ser que sim.

Como o próprio professor começa a falar na possibilidade de os números serem irreais, questiono sobre as denúncias de burlas, que aparecem, tal como é de meu conhecimento, apenas nos jornais. Digo que busquei informações e que não encontrei nenhuma investigação concluída a respeito. O professor diz: “Eu nunca vi nem iniciar, né?” E em seguida fala sobre como ocorre a fiscalização na aplicação das provas e de um dos prejuízos que vê nas burlas, que seria a intervenção a partir de um diagnóstico que não corresponde à realidade.

Já vi, por exemplo, fiscalização. Normalmente acontece em grandes escolas, onde o impacto do resultado daquela escola vai surtir algum efeito, né? Essas escolas normalmente tendem a ter uma fiscalização maior. [...] Mas escolas menores não costumam ter fiscalização nenhuma. Quem fiscaliza somos só nós mesmos. Eu vejo assim... e aí eu fico muito tranquilo para dizer. A partir do que eu acredito, do meu papel de educador, não seria interessante burlar o sistema para que eu tivesse um prêmio de produtividade melhor. Né? Não é da minha índole. Mas a gente escuta esses comentários de que possa estar ocorrendo e comprometendo, querendo ou não, as intervenções, porque se as intervenções são feitas a partir dos resultados que estão ali, mas esses resultados estão mascarados, né, é o termo. Não estão claros, não são reais, talvez as intervenções também não estão sendo reais.

Ao encontro da fala de Pedro, as professoras de Matemática, que mantiveram postura crítica aos números resultantes das avaliações, voltam a dizer sobre os fatores que levam

à sua desconfiança. Luciana, ressalta que os números que resultam das avaliações são falhos e Marta complementa a fala de Luciana: “Pelo que eu percebo assim, eu já passei por outras escolas [...] os professores não concordam com essa avaliação, né. E na verdade acho que muitas escolas é fachada, em muitas escolas mesmo.” Diante da resposta da professora, pergunto: “Então, para você, os números não expressam a realidade da escola?” Ela responde:

É... Acontece de... Nunca aconteceu escola em que eu estava, nunca vi. Mas já ouvi falar e então *perdeu a credibilidade*. Para os professores, perdeu a credibilidade. Talvez escolas que são honestas estão com notas bem mais baixas que outras. Porque a realidade educacional é nacional. Essa realidade de educação, essa nota baixa, essa avaliação que está sendo feita mostra [deveria ou tem o objetivo de] a realidade do País. E por que tem escolas com umas notas que não... [condizem]. (grifo meu)

Como foi referido no texto, a perspectiva aqui não é questionar as ações individualizadas em relação às burlas, mas interrogar a própria política educacional sobre a medida em que medida ela induz esse tipo de comportamento. Como ressalta Miguel Ángel Santos Guerra (2007, p. 28), as políticas de avaliação podem ter diversas consequências. Entre elas, o autor destaca:

- Incita os professores a se ajustar aos critérios manejados pelos avaliadores.
- Provoca estratégias falsificadoras que visam a obtenção de êxito (centra-se a tarefa na aprendizagem daquilo que irá constituir objeto de avaliação; na data da avaliação mandam-se para casa os alunos menos brilhantes, ajudam-se os mais atrasados a resolver as provas, etc.).
- Elaboram-se classificações claramente injustas, já que, embora as provas sejam idênticas, os pontos de partida são desiguais.
- Se, além disso, proporciona-se auxílio aos estabelecimentos com melhor classificação, a injustiça se manifesta.
- Generaliza-se na sociedade um tipo de valoração enganosa sobre os estabelecimentos (alguns são considerados bons, outros medíocres, outros ruins, etc.).
- Esse sistema de avaliação não leva os protagonistas à reflexão ou à mudança, mas à adaptação das práticas à obtenção de resultado esperado e exigido pelos avaliadores.

As consequências listadas por Santos Guerra (2007) no trecho citado se referem a formas de ajustamento da realidade escolar em face do monitoramento da qualidade. É interessante notar que os efeitos nefastos podem ocorrer por causa tanto da obediência quanto da transgressão às regras. Diante disso, em vez de criticar apenas as burlas, é necessário fazer um questionamento mais amplo, sobre os caminhos a que o monitoramento leva, considerando tanto as burlas quanto a adequação das escolas às exigências da política.

Quanto aos indicadores quantitativos, cabe comentar a citação do sociólogo Donald T. Campbell, conhecida como Lei de Campbell. A partir de uma perspectiva ampla acerca de estudos estatísticos e da utilização de indicadores quantitativos, Campbell (1975, p. 49)

demonstra que “quanto mais qualquer indicador social quantitativo é usado para a tomada de decisões sociais, mais sujeito ele estará a corrupção, pressões e mais apto estará a distorcer e corromper os processos sociais que por meio dele se pretende monitorar.”⁴⁷ O exemplo citado pelo autor, aqui adaptado, é a utilização da comparação entre o tempo de voo previsto e o tempo efetivamente gasto nas viagens das aeronaves, para o cálculo dos atrasos e consequente avaliação de companhias aéreas. Se o tempo previsto e divulgado pela própria companhia para uma viagem é de uma hora, mas constantemente há atrasos de cerca de vinte minutos, basta tal companhia alterar para uma hora e trinta minutos a previsão da duração do voo nessa mesma viagem. Assim, as comparações entre o tempo previsto e o tempo efetivamente gasto na viagem não apenas constatarão a inexistência de atrasos, como também verificarão que a empresa consegue aterrissar suas aeronaves antes do tempo previsto. Nem por isso o serviço tornou-se melhor ou mais ágil. Houve apenas um ajuste de indicadores, eliminando a avaliação negativa.

Ao explicitar essa “lei”, Campbell (1975) deixa clara a limitação dos indicadores quantitativos para a avaliação de processos humanos. Nesse caso, o autor não questiona, por exemplo, a incapacidade de avaliar por meio de um índice quantitativo elementos da natureza humana, tal como pesquisadores educacionais do mundo todo têm questionado os testes em larga escala. Ele apenas explicita que a falibilidade dos índices quantitativos se deve à possibilidade de alterar a realidade para produzir qualquer resultado que se deseje, sem que isso necessariamente reflita o que acontece de fato ou que induza melhorias.

Os profissionais da educação, diante do arcabouço legal, das estratégias do Estado para regular a atividade educativa e imersos em realidades as mais distintas possíveis, têm de encontrar meios para se apropriar dessas medidas, na realização de sua prática. Por isso, nas relações entre Estado e escola, configurada na política educacional de monitoramento, os respectivos desdobramentos não podem ser entendidos simplesmente pelo viés do “desvio” ou da “adequação” às normas. Como dizem Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 61), “controle e apropriação não esgotam a história da construção da escola”. No entanto, cabe questionar as consequências da política para as práticas escolares.

Nesse jogo de forças, a burla e o treino de alunos para os testes, ou as medidas não oficiais e até ilegais para capitanear alunos potencialmente elevadores de escores e expulsar os que oferecem riscos à elevação desses índices poderiam ser entendidos como tipos de tática que passariam a fazer parte do conjunto de ações dos trabalhadores da educação, na medida em que,

⁴⁷ The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor.

sem apoio, recursos ou formação, sem condições de conseguir elevar escores, eles continuam a ser pressionados. Aqui, tática é compreendida sob a distinção entre estratégia e tática que faz Michel de Certeau (2000). Enquanto o estrategista pode “capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias” (CERTEAU, 2000, p. 46), o indivíduo que se utiliza de táticas é dependente do tempo e da ação do outro; deve ficar atento “para captar no voo as possibilidades de ganho” (CERTEAU, 2000. p. 47).

A principal diferença entre estratégia e tática está na posse do poder. Enquanto a estratégia se elabora a partir do poder para decidir o que fazer, a tática se elabora na ausência desse poder, como resposta à ação do outro, e também na medida das possibilidades deixadas pela ação do outro. Para os trabalhadores da educação, nesse caso, as medidas como burlar os resultados dos testes, adotar mecanismos para reunir mais alunos que possam elevar os índices, ao mesmo tempo em que exclui os que podem rebaixá-los pode configurar-se como uma tática de luta passível de punição, mas uma possibilidade de, por exemplo, não sofrer sanções por metas não atingidas de elevação de escores.

6 MONITORAMENTO E CURRÍCULO: O TRABALHO EDUCATIVO ENTRE A AUTONOMIA E A DETERMINAÇÃO

La evaluación de los alumnos y de las alumnas es un fenómeno fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una evaluación pobre hace que el aprendizaje sea pobre. Una evaluación nefasta hace que el proceso de aprendizaje sea nefasto. (SANTOS GUERRA, 2015, p. 1)⁴⁸

Nesta seção, discutem-se os vínculos entre avaliação externa e currículo escolar, por meio da análise do projeto político-pedagógico institucional, entendido este não apenas como documento escrito, mas como conjunto de concepções e práticas. Analisa-se, por conseguinte, como a redução curricular e o treinamento para testes desemboca na determinação do conteúdo do trabalho educativo, interferindo na autonomia necessária a essa atividade, com prejuízos diretos para a consecução do produto da educação. Verifica-se que o estreitamento do espectro curricular associa-se à determinação do conteúdo do trabalho educativo, forçando essa atividade a um objetivismo que contradiz sua especificidade, que é precisamente ser política e intersubjetiva.

O projeto político-pedagógico da Escola Estadual Graciliano Ramos (EEGR), vigente de 2013 a 2017, demonstra que o monitoramento da qualidade perpassa os processos de concepção e organização do trabalho educativo, chegando a determinar seus objetivos práticos, para além dos objetivos estabelecidos com base numa concepção progressista de educação. No documento, encontram-se, contraditoriamente, objetivos baseados numa concepção avançada de educação, um diagnóstico realizado apenas por meio da aplicação de questões do banco de itens do Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), um dos programas integrantes do Simave, e o consequente direcionamento dos fins do trabalho educativo para o domínio de habilidades específicas, menos significativas do que aqueles objetivos amplos definidos de início no projeto e presentes nas concepções dos professores.

Contudo, não se trata de uma relação direta de determinação, porque, para além dessa necessidade de elevar escores, a escola põe em prática diversas atividades e projetos coerentes com aquela concepção de educação avançada que se faz presente no projeto político-

⁴⁸ Tradução livre: “A avaliação dos alunos e das alunas é um fenômeno fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação pobre faz que a aprendizagem seja pobre. Uma avaliação desastrosa faz com que o processo de aprendizagem seja desastroso.” (SANTOS GUERRA, 2015, p. 1)

pedagógico (observados no cotidiano da escola), como, por exemplo, a busca da participação da comunidade no processo educativo, atividades culturais, entre outros. Seguindo a orientação de Ezpeleta e Rockwell (1989), identificam-se formas peculiares de apropriação do monitoramento da qualidade. Por um lado, a escola se vê obrigada a adotar medidas que potencializem a elevação de escores de desempenho; por outro, preserva espaços de autonomia na realização do trabalho educativo.

Faz-se também a análise do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), criado sob orientação da SEE/MG para intervir em dificuldades mais específicas enfrentadas em sala de aula. Como se vê ao longo desta seção, as dificuldades mais específicas foram (ou tornaram-se) habilidades não alcançadas pelos alunos, entre aquelas listadas nas Matrizes de Referência das avaliações externas. As estratégias adotadas no PIP vão do foco em conteúdos ao uso de simulados com questões de provas anteriores do Proeb. Para essa discussão, considerou-se uma concepção processual de Currículo, a qual se encontra definida em José Augusto Pacheco (1996) e José Gimeno Sacristán (2000).

6.1 Currículo como processo: do currículo prescrito ao currículo avaliado

De acordo com Pacheco (1996), o currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. O propósito diz respeito às declarações de partida, aos acordos feitos entre os grupos e sujeitos sobre a definição do que deve ser objeto do currículo. O processo envolve o decurso das ações empreendidas para realizar aquele propósito. O contexto se refere às contingências que incidem sobre os sujeitos e as ações que estes realizam a fim de concretizar o propósito. O currículo resulta ainda da confluência de diversas práticas de diferentes sujeitos, em diferentes momentos. Por isso, é um conceito complexo, dinâmico e multifacetado.

Quem completa essa concepção processual com uma visão sócio-histórica de currículo é José Gimeno Sacristán (2000) em seu *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Nessa obra, além de insistir na não neutralidade do currículo e defini-lo como produto histórico, o autor diz que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. O currículo expressa a função socializadora e cultural da instituição escolar e “reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática

pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino”. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Sacristán define etapas da realização do currículo, para distinguir aquilo que efetivamente se realiza, que ele chama de currículo em ação, da declaração de propósitos, que ele denomina *currículo prescrito*. O *currículo em ação* leva em conta que “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Esse esquema proposto por Sacristán (2000), segundo o qual as significações últimas do currículo podem inclusive independer de propósitos de partida, possibilita compreender as relações entre currículo e avaliação externa, porquanto expõe as diferentes interferências que o projeto educativo sofre.

No sistema de compreensão do desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2000), o *currículo prescrito* diz respeito aos normativos da política educacional referentes ao currículo, às diretrizes curriculares emanadas dos sistemas (federal, estadual, municipal) de ensino. O *currículo apresentado aos professores* compreende a tradução do currículo prescrito em forma de livros-texto, ou até em orientações mais precisas daquilo que foi definido apenas genericamente no currículo prescrito; acontece mesmo quando existe um “currículo nacional”. O *currículo moldado pelos professores* refere-se à dimensão das intervenções que o professor realiza na utilização dos livros-textos e de outros materiais didáticos e nas suas opções na prática pedagógica. O *currículo em ação* é a realização de um currículo como prática, considerando tanto os propósitos de partida (ou mesmo a negação destes) e a série de influências que o currículo sofre. O *currículo realizado* se refere aos “efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 106). No entanto, o ensino não se encerra em “efeitos” imediatamente observáveis. Muitos dos efeitos do currículo ficarão inobservados por serem complexos, indefinidos ou se apresentarem somente a médio e longo prazo. A última fase do sistema definido pelo autor é o *currículo avaliado*. Nessa, ele considera que “pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos” (p. 106).

A definição de *currículo avaliado* é a que mais interessa aqui. Pelo fato de a avaliação, especialmente a externa, ressaltar determinados componentes em detrimento de outros, ela impõe uma seleção para o ensino, porque se refere ao que é valorizado *no final das*

contas. Com base nessa compreensão inicial sobre o currículo, podem-se discutir algumas questões que emergem na pesquisa de campo, tendo o currículo como principal foco de impacto.

6.2 Treinamento e redução curricular

O treinamento para os testes e a redução curricular talvez sejam os primeiros efeitos do monitoramento da qualidade da educação via testagem e responsabilização, denunciados por pesquisadores. No Brasil, em 2003, tendo clara a relação entre currículo e avaliação, Sandra M. Zákia L. Sousa alertava para a conformação de currículos como uma possibilidade de impacto do Saeb. A autora afirma que “os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os ‘cobrados’ nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola” (p. 181). Mesmo ante suas constatações no texto citado, Sousa não se posiciona contra as avaliações externas, mas alerta:

Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação supõe, certamente, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que ocorre ao se delimitar o conhecimento que deve ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação. (SOUSA, 2003, p. 181)

O alerta da autora, apoiado em experiência e pesquisa no campo educacional, tornou-se, mais tarde, uma das principais tônicas da crítica aos programas de testagem e responsabilização. Em meados da primeira década do século XXI, as acusações a esses programas já se referiam não apenas à redução curricular, mas à perversão do sistema escolar e assimilação dos modelos de cursinhos pré-vestibulares, em que se treinam os candidatos para vencer provas. A mesma advertência é feita por Theresa Adrião e Teise O. Garcia, na análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As autoras falam da possibilidade de se instaurarem

mecanismos meramente formais, apenas para cumprir exigências legais, incluindo-se a redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, uma vez que os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos. De todo modo, é certo que os gestores municipais devem ser chamados a responder politicamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos e para cada um. (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 792)

Não apenas os recursos são as razões da redução curricular, mas a própria reputação da escola – alguma espécie de “capital social” com o que a escola precisará trabalhar no âmbito do monitoramento da qualidade, na medida em que passa a necessitar capitanear alunos, e, para

isso, nada melhor que *ser bem-vista* aos olhos da sociedade. Afinal, o pressuposto da política é este: a pressão da escolha do consumidor como motivo para a elevação da qualidade.

Diane Ravitch (2011) é quem mais veementemente denuncia o treinamento de alunos para a realização de testes como efeito nocivo do monitoramento da qualidade da educação nos Estados Unidos. No Brasil, já se pode contar com inúmeras pesquisas em que essa temática emerge. Fábio Mariano da Paz (2013) faz referência ao treinamento dos alunos para a realização dos testes; Luiz Carlos Novaes (2014) também se refere ao treinamento e o constata nas falas dos professores, ainda que os sujeitos de sua pesquisa não o assumam. Na pesquisa que resulta nesta tese, o treinamento é constatado no planejamento resultante do chamado “Dia D”, em que as escolas estaduais mineiras realizam suas reflexões sobre os resultados das avaliações externas.

O treinamento é a forma que a escola encontra para expressar, na metodologia adotada pelo monitoramento, um aumento da *produtividade* do trabalho educativo. Ao abordar o problema do interesse dos reformadores empresariais na política educacional no Brasil – *corporate reformers* (RAVITCH, 2011) –, Freitas (2014) constata que esse interesse está ligado ao aumento da produtividade do trabalho. Ao mesmo tempo, o autor explicita o problema da limitação do conceito de educação contido no movimento empresarial de reforma, o que leva a entender que a redução curricular não é apenas uma consequência, mas está, de certo modo, contida na concepção da política educacional. Para o autor, trata-se de uma proposta de escola pautada pelo básico, reduzida à aprendizagem de habilidades cognitivas básicas, mas nunca ligada à noção de formação humana em sentido amplo; sempre reduzida ao espaço escolar.

Com o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a contagotas o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática. (FREITAS, 2014, p. 51)

Para Freitas (2014), o estreitamento curricular impede o desenvolvimento de outros aspectos da formação humana, como o artístico, o criativo, o afetivo e o corporal. A cultura objeto das demais disciplinas é reduzida a projetos interdisciplinares, banalizando-se.

A política do “básico” assenta-se nas clássicas funções da escola: exclusão e subordinação. Em geral, as pessoas tendem a concordar com a afirmação de que a escola deva oferecer um mínimo a todos, mas a questão maior é o que está contido em quê. O ensino desse básico deveria ser visto muito mais como uma condição necessária ou meio para atingir aquilo que é o fim da educação. No entanto, é esse mínimo que tem se tornado o próprio fim da

educação. Ainda segundo Freitas (2014, p. 52), “mais tempo para a avaliação e testes frequentes roubam tempo da aprendizagem do aluno”. É possível dizer, no contexto pesquisado, que não apenas isso é verdade, mas também que o excesso de testagem pelos professores deixa a impressão, para eles mesmos, de que passam muito tempo avaliando e pouco tempo intervindo. Freitas ainda alerta para a dissociação entre os direitos do cidadão:

Focando no direito à aprendizagem tenta-se apagar a importância de outros direitos que são fundamentais para o exercício do direito à educação: o direito à alimentação, o direito à habitação, ao trabalho, à moradia, à renda, etc. Não há como defender um direito isolado dos outros, pois um depende do outro como mostram os estudos que correlacionam desempenho na escola e nível socioeconômico. Os testes não medem só aprendizagem, medem simultaneamente nível socioeconômico. (FREITAS, 2014, p. 54)

As palavras do autor encontram apoio no que os professores entrevistados afirmam: tenta-se jogar para a escola a responsabilidade por questões que fogem aos seus muros, negligenciando-se que os resultados do trabalho educativo dependem de condições que estão além da própria escola. Retomando a questão do estreitamento curricular, é possível verificar que ela é bem mais ampla do que se imagina. Não diz respeito apenas aos conteúdos escolares, mas está ligada às funções clássicas da escola, à negação velada do próprio direito à educação. Nesse sentido, Freitas prossegue:

O proclamado direito à educação vira direito à aprendizagem e nos limites da escola, para em seguida virar direito ao básico, limitado à aprendizagem de leitura e matemática. Transmutado em direito à aprendizagem, ficam igualmente de fora todas as outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, privilegiadamente leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas provas. (FREITAS, 2014, p. 55)

Arroyo (2013) vai ao encontro dessas afirmações. Ao expor as implicações ético-políticas de se assumir a educação como direito, negando-a como dádiva das elites para o povo, o autor destaca o conceito de educação que permeia a *educação como direito*:

O reconhecimento da educação como direito leva a questionar a concepção de educação. Lembremos que na nossa história política a educação-escolarização do povo fora *reduzida ao ensino primário, primaríssimo, elementar, elementaríssimo. Reduzido à escolinha das primeiras letras*. Para mexer com a enxada, para os trabalhos precarizados a que o povo era destinado não era necessário mais do que aprender as primeiras letras. Essa tem sido e continua sendo a ética política no trato da escolarização dos trabalhadores. Desde o movimento de cultura-educação popular e o movimento cívico em defesa da educação direito de todo cidadão, dever do Estado,

não apenas se politiza o direito à educação e o dever do Estado, se politiza a concepção de educação. (ARROYO, 2013, p. 199-200, grifo meu)

A citação do autor permite fazer alguns questionamentos à política educacional pautada na testagem e na responsabilização. A redução curricular diante do monitoramento da qualidade da educação não incorreria no risco apontado pelo autor, de impedir a ampliação do conceito de educação contido na perspectiva da educação como direito e, consequentemente, de limitar o alcance dos fins da educação pensada como humanização plena? Ao pensar a educação sob essa perspectiva, Arroyo fala de

Educação como direito humano, como direito à formação humana, à humanização plena, como reação, superação de tantos processos de des-humanização-subalternização a que os setores populares estiveram e estão submetidos no padrão de poder-opressão. Nessa direção, a educação como direito adquire uma radicalidade ético-política superadora da estrita concepção e prática de educação-escolarização primária, elementar ou domínio de habilidades instrumentais mínimas. (ARROYO, 2013, p. 200)

Não se pode esconder que a educação, dependendo do modo como é entendida, pode negar a humanidade de uns em favor da de outros. Ou seja, é necessariamente esse “outro”, entendido como o pobre, o índio, o negro, que, ao chegar à escola, questiona a capacidade de essa instituição se reinventar para a humanização de todos, para a não negação da humanidade, mas para a afirmação dela. Na perspectiva de Arroyo (2013), que vai ao encontro de Paulo Freire (1987), a educação tem aí também uma função de devolução da humanidade roubada. A educação escolar só consegue exercer essa função se pautada por um conceito de cultura que contemple toda a ação do homem sobre o mundo que ele não criou, e não por um conceito que privilegia a cultura de determinados grupos e classes.

Valendo-se de sua vocação para regular, a política educacional na perspectiva reformista empresarial não acredita nessas possibilidades amplas; isso lhe parece demasiado “solto”. Ela pretende tornar não apenas objetiva a aferição da consecução de resultados pela escola; pretende tornar tangível o produto da atividade educativa. Conforme Michael Apple (2001, p. 7), os reformadores

acreditam que só estabelecendo um forte controlo a nível central é que os conteúdos e os valores do “conhecimento oficial” ocuparão o seu devido lugar no currículo. Juntamente com esta questão surge também um compromisso perante um currículo supostamente mais rigoroso, baseado naquilo que acreditam ser os “estandares elevados”. Desta forma, a própria escolarização deve ser mais competitiva com os estudantes a serem re-estratificados através daquilo que é visto como conhecimento e testes de desempenho “neutros”. Em essência, tudo isto comprova ser o regresso aos princípios do Darwinismo Social na educação. Criou ainda uma situação, na qual “the

tail of the test wags the dog of the teacher [a cauda do teste balança o cachorro do professor].”

A discussão sobre a correspondência entre o que se entende por conhecimento oficial e a cultura como objeto da educação, na perspectiva que se adota nesta tese, poderia estender-se. No entanto, preferiu-se, nesta seção, aprofundar a análise das questões destacadas sobre currículo e avaliação, por meio da leitura do projeto político-pedagógico da instituição, examinando o documento e a configuração de práticas presentes na EEGR.

No documento escrito do projeto político-pedagógico da EEGR, após a definição da missão da escola e o delineamento amplo dos objetivos da educação escolar, com um ideal de educação progressista, encontra-se o diagnóstico da escola, dividido em *diagnóstico interno* e *diagnóstico externo*.

Diagnóstico interno: com o objetivo de realizar um melhor planejamento pedagógico e garantir ensino com mais qualidade a escola realiza diagnósticos para direcionar o trabalho dos professores. Os resultados mostram o que precisa ser revisado e qual aluno precisa ser recuperado. (Projeto Político-Pedagógico da escola, 2013, p. 23)

Diagnóstico externo: as avaliações externas como o Proalfa e Proeb têm o objetivo de apurar o desenvolvimento dos alunos na escola. Estas avaliações acontecem anualmente para os alunos do 3º, 5º e 9º ano. Os sistemas de avaliações externas classificam a escola ao mesmo tempo em que também direcionam quanto às metas e aos objetivos. Considerando os resultados de 2012 a escola se encontra dentro do recomendado. (Projeto Político-Pedagógico da escola, 2013, p. 61)

O diagnóstico interno é elaborado com base em questões do PAAE, um dos programas de avaliação que compõem o Simave. Gráficos como o que se apresenta a seguir compõem o diagnóstico:

Gráfico 1 – Diagnóstico de Matemática – 2º ano

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola (2013, p. 23).

O diagnóstico realizado do 2º ao 5º ano segue esse padrão, apresentando três níveis de desempenho, nas disciplinas Português e Matemática. Os três níveis de desempenho utilizados são aqueles definidos pelos programas que compõem o Simave, os quais servem para entrega dos relatórios dos índices às escolas e à sociedade: baixo, intermediário e recomendado. Importante registrar que nenhum comentário se acrescenta aos gráficos, para compor o diagnóstico. A partir do 6º ano, o diagnóstico é feito também com base em questões do PAAE. Agora, apresentam-se, por disciplina, os números de alunos que dominam cada habilidade. As barras do Gráfico 2 representam vinte questões, cada uma classificada num subtema de desenvolvimento dos gêneros textuais, tal como previsto pelo CBC de Língua Portuguesa do ensino fundamental. A altura das barras equivale ao percentual dos alunos que acertaram as questões.

Gráfico 2 – Diagnóstico de Língua Portuguesa – 6º ano

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola (2013, p. 23)

O diagnóstico externo, por sua vez, é composto pelos resultados disponíveis nos boletins do Proalfa e do Proeb. Os dados apresentados se referem aos níveis de desempenho obtidos pela escola em 2012 no Proalfa e no Proeb. O Boletim do Proalfa, assim como o Boletim do Proeb, apresenta os dados focalizando: 1) proficiência média, participação (número de alunos participantes dos testes), evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho e, por fim, traz os gráficos com os percentuais de alunos por padrão de desempenho. Em todas as situações são comparadas as três esferas envolvidas: escola, Superintendência Regional de Ensino (SRE) e o Estado de Minas Gerais. A seguir, apresenta-se o modelo do Boletim de Resultados do Proalfa 2014, omitindo-se a identificação da escola e da SRE.

Figura 2 – Boletim do Proalfa

PROALFA 2014

REDE ESTADUAL

Os resultados da escola

Escola: ---
Município: BELO HORIZONTE
SRE: ---
3º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

Obs.: Na apresentação do percentual de alunos por Padrão de Desempenho, foi considerada uma casa decimal. Para mais informações, consulte a Nota Técnica disponível no site.

4. Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho

Minas Gerais

SRE: ---

Escola: ---

Fonte: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-antiores/resultadosescala/>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

Os demais dados apresentados para a realização do diagnóstico da escola no Projeto Político-Pedagógico são relativos ao fluxo dos alunos. Em seguida, o projeto traz os fundamentos da prática pedagógica, afirmando o que se espera alcançar. Nesse tópico, encontra-se uma discussão ligada aos objetivos do ensino fundamental, de acordo com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ampliando a discussão para a formação cidadã, para a inserção no mundo do trabalho e progressão nos estudos.

Aqui se verifica o primeiro indicativo da complexidade da organização e do planejamento do trabalho educativo escolar. O diagnóstico apresentado é especialmente baseado no *desempenho* em avaliações externas, porque até mesmo o que é denominado *diagnóstico interno* é feito com base nos níveis de proficiência das avaliações externas e nas habilidades definidas nas Matrizes de Referência dessas avaliações. Além disso, nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o diagnóstico se refere apenas às disciplinas objeto dos testes: Língua Portuguesa e Matemática. Nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), acrescenta-se a elas a disciplina Ciências.

As definições ligadas aos fins da educação presentes no projeto político-pedagógico analisado não estão pautadas no diagnóstico feito apenas por meio de questões de avaliações externas, mas estão baseadas em princípios sintetizados na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96. A presença daquele diagnóstico restrito descrito anteriormente em oposição à presença de metas que mencionam a busca de relações com a comunidade e à valorização da cultura dos alunos mostra um conflito. De um lado o que se impõe à escola por meio do monitoramento da qualidade; de outro, aquilo que a instituição elege como objetivos. Em comparação com a prática, em que, de fato, a escola busca realizar integração entre escola e comunidade, tornam-se ainda mais perceptível a complexidade das relações entre o cotidiano escolar e a política educacional. Tornam-se perceptíveis confrontos tácitos entre a determinação do trabalho pela política educacional e as necessidades percebidas pelos profissionais, as quais eles tentam resolver da forma mais coerente possível com sua concepção de educação.

Ao constatar a complexidade da relação entre o cotidiano escolar e a política educacional, torna-se pertinente retomar a ideia de *formas de apropriação* de que falam Ezpeleta e Rockwell (1989). O planejamento do trabalho educativo na escola incorpora o monitoramento como mecanismo capaz de oferecer um diagnóstico completo da realidade escolar, pois nenhuma discussão se soma à apresentação dos níveis de desempenho, nem quaisquer informações a respeito das particularidades do público atendido, para que se possam estabelecer metas e objetivos adequados ao público que se atende. No entanto, ao mesmo

tempo, o planejamento coletivo expresso no Projeto Político-Pedagógico mantém uma orientação pautada por princípios que embasam a oferta educativa no Brasil, nascidos das lutas por educação e da disputa por projetos educacionais. Além disso, na prática, apesar de ações que parecem se realizar apenas por necessidade de elevar os escores da escola, existem práticas coerentes com a concepção de educação que embasa o projeto político-pedagógico da escola.

6.3 O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP): um direcionamento para o currículo?

Como se vê, as implicações do monitoramento da qualidade para o trabalho educativo não o determinam em definitivo. Mas é importante considerar a forma peculiar como esse conjunto de medidas determina o planejamento do trabalho educativo, ao mesmo tempo que se subordina a princípios mais amplos. Como diz Jose Gimeno Sacristán (2000), é na prática que o currículo adquire seu real valor, para além de princípios e objetivos estabelecidos. Não se pode esquecer que o *currículo avaliado* é definido em face da valorização de determinados conhecimentos sobre outros, em processos avaliativos como o monitoramento da qualidade.

Apesar dos espaços de autonomia verificados, o monitoramento se destaca como fator determinante no planejamento e nas práticas da escola, fato que não pode ser ignorado. Essas determinações se percebem na análise do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), executado em 2013. O PIP estabelece metas específicas e os respectivos responsáveis por realizá-las. Esse plano é construído no chamado “Dia D” da Educação. A SEE/MG definiu uma semana do segundo semestre em que a escola recebe os resultados das avaliações externas, discute-os e se planeja visando a melhorá-los. Nessa semana, há um dia em que somente os professores, diretores e especialistas vêm para a escola, a fim de fazer um diagnóstico. De acordo com Sílvia, coordenadora pedagógica, “é o dia que a secretaria marca essa data e todas as escolas da rede estadual param para fazer o PIP”. Ainda conforme suas palavras, a proposta é realizar um diagnóstico a partir “tanto das avaliações externas, quanto das avaliações internas, [e] nós fazemos dessa forma. E pegamos as notas das avaliações externas que a escola conseguiu adquirir de acordo com a meta estabelecida pela Secretaria de Educação.”

Segundo a coordenadora, o que norteia o trabalho desse planejamento do “Dia D” é o mapa de descritores de habilidades. “E por aquele mapa dos descritores, dá para perceber onde os alunos conseguiram fazer mais, onde eles conseguiram fazer menos. [...] E a gente pega os descritores em que os alunos estão com mais dificuldade e montamos o PIP em cima disso

aí.” O PIP é previsto para ser discutido com a comunidade escolar em geral. “No sábado, fazemos uma reunião com a comunidade e apresentamos o PIP para a comunidade. A comunidade tem o direito de participar, de dar sugestões e, depois, a gente conclui o PIP e manda para a Secretaria de Educação.” Sílvia destaca que o PIP é construído com metas objetivas, designando os responsáveis por realizar cada ação, também em prazo especificado.

Atualmente, o governo que se iniciou em 2015 em Minas Gerais, renomeou o “Dia D” como “Virada da Educação”, mas manteve os objetivos de discussão dos resultados das avaliações externas e dos índices obtidos pelas escolas. No PIP registra-se:

O Plano de Intervenção Pedagógica é uma importante medida que visa recuperar alunos que estão com defasagem escolar, garantido a igualdade no que diz respeito à promoção do conhecimento. A partir de avaliações diagnósticas e do diagnóstico prático dos professores percebeu-se que *alguns alunos estão abaixo do nível recomendado* em algumas disciplinas, destacando língua portuguesa e matemática. Assim a Escola direcionou suas ações nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, considerando que essas disciplinas são bases para o entendimento nos diversos conhecimentos. Também no restante das disciplinas haverá ações de intervenção específicas em seus conteúdos além de contextualizar com o português e matemática. A intervenção buscará rever as habilidades não consolidadas nos diversos conteúdos programáticos de acordo com os CBCs. Por fim o PIP a seguir se justifica por ser um mecanismo que mobiliza toda a Escola em prol dos alunos, principalmente aqueles que por algum motivo no momento precisam de mais ajuda no processo de ensino aprendizagem. (PPP da escola, 2013, p. 102, grifo meu)

Na citação, destaca-se a expressão “*alguns alunos estão abaixo do nível recomendado*”, que demonstra o objetivo prático que se estabelece no PIP. Quando pergunto à professora de Matemática, Marta, o que a escola faz a partir dos resultados, ela diz:

A gente fez um projeto de intervenção. A gente planejou todos juntos, coletivamente. Planejamos o projeto de intervenção. Olhamos quais foram os critérios que eles não alcançaram nas provas, e cada professor trabalhou com os critérios, com as habilidades que eles não conquistaram. A gente fez uma intervenção. *Parou a matéria e fez uma intervenção nesses conteúdos na sala de aula.* Eu fiz da forma... explicando atividades, levando exemplos e cobrando através de provinhas que não eram avaliativas, mas através de provinhas. (grifo meu)

No item que traça as estratégias de intervenção, o PIP do ano de 2013 deixa clara a direção do projeto, em relação ao domínio de habilidades específicas. A professora Marta diz: “*Parou a matéria e fez uma intervenção nesses conteúdos na sala de aula.*” É como se convivessem na escola duas orientações distintas, a saber, aquilo que os professores fazem normalmente e aquilo que fazem pela necessidade de elevar os escores de desempenho, com foco em habilidades específicas não alcançadas pelos alunos. A seguir, reproduz-se uma parte do PIP, para tornar mais claro como se processou o planejamento da intervenção.

Quadro 5 – Ações e estratégias do Plano de Intervenção Pedagógica (Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano)

DEFICIÊNCIAS	OBJETIVOS	AÇÕES E ESTRATÉGIAS	RESPONSÁVEIS E ENVOLVIDOS	PERÍODO	AValiação
- Dificuldades em leitura, interpretação e produção de textos, gráficos e imagens.	- Desenvolver e qualificar a leitura, interpretação e produção de texto	- Língua Portuguesa 8º e 9º ano <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os alunos com defasagem na aprendizagem através de diagnósticos. • Os alunos com defasagem nos conteúdos de português do 8º e 9º ano terão intervenção pedagógica paralelamente às aulas dadas; retomando as habilidades que apresentaram mais de 70% de erro na prova diagnóstica. • Rever habilidades não consolidadas nas turmas e aplicar avaliações diagnósticas especificamente para alunos com maior defasagem. (Anexo I: habilidades). Obs: as habilidades serão redefinidas no PIP conforme diagnósticos e desenvolvimento dos alunos • Os alunos com defasagem nos conteúdos de língua portuguesa do 8º e 9º ano terão intervenção pedagógica paralelamente às aulas dadas. • Quinzenalmente o grupo de alunos com defasagem, será atendido particularmente pelo próprio professor efetivo da turma, enquanto os restantes dos alunos da turma terão aula de matemática. (Anexo I: cronograma). • Incentivar os professores de outras disciplinas a aplicar os temas contextualizando com os conteúdos de português: <ul style="list-style-type: none"> - solicitar que cada professor entregue um plano de aula exequível que contemple habilidades de português. • Aplicar simulado para alunos do 9º ano, com questões de português de provas anteriores do Proeb. 	-	Setembro a Novembro (Anexo I: cronograma)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de fixação - Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> - Av. dialógica - Produção e análise de texto. - Simulado Proeb.
- Dificuldade em interpretar questões de português, na avaliação do Proeb.	- Recuperar alunos com defasagem nos temas da disciplina de língua portuguesa do 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa 6º e 7º ano <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os alunos com defasagem na aprendizagem através de diagnósticos. • Rever habilidades não consolidadas e aplicar avaliações diagnósticas especificamente para alunos com maior defasagem. (Anexo I: habilidades) • Os alunos com defasagem nos conteúdos de língua portuguesa do 6º e 7º ano terão intervenção pedagógica paralelamente às aulas dadas. Obs: as habilidades serão redefinidas no PIP conforme diagnósticos e desenvolvimento dos alunos • Incentivar os professores de outras disciplinas a aplicar os temas contextualizando com os conteúdos de português: <ul style="list-style-type: none"> - solicitar que cada professor entregue um plano de aula exequível que contemple habilidades de português. • Quinzenalmente o grupo de alunos com defasagem, será atendido particularmente pelo próprio professor efetivo da turma, enquanto o restante dos alunos da turma terá aula de matemática. (Anexo I: cronograma) 	-	Setembro a Novembro (Anexo I: cronograma)	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de fixação - Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> - Av. dialógica - Produção e análise de texto. - Simulado Proeb.

Fonte: Projeto político-pedagógico da escola (2013, p. 103).

As habilidades descritas no anexo do PIP (o PIP está anexado ao PPP da escola) são as previstas no arcabouço das definições curriculares do Estado de Minas Gerais, presentes especialmente nos CBCs e nas Matrizes de Referência do Simave. No Quadro 5, a coluna “responsáveis” foi suprimida, mas se trata dos professores das respectivas disciplinas.

Após a apresentação das falas sobre o PIP e de parte do próprio documento, é necessário recorrer a uma citação que Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira utilizam, de George Madaus. Os sete pontos elencados por Madaus sintetizam algumas das consequências da testagem e da responsabilização que ficam evidentes no PIP da EEGR, percebidas tanto nas entrevistas quanto na leitura do próprio documento:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo.
5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.
7. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame. (MADAUS, 1988, p. 94 apud SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 798-799).

As situações descritas nos sete itens da citação de Madaus podem ocorrer sem que os sujeitos se reconheçam condicionados. No entanto, não é o caso da EEGR, em que os professores se sabem condicionados e explicitam os limites da política que os condiciona. Eles destacam pontos positivos nessa política, ao mesmo tempo em que a criticam. Os documentos que orientam a elaboração das avaliações externas, especificamente no caso de Minas Gerais, como os Currículos Básicos Comuns (CBC), são vistos de forma positiva, embora os professores registrem suas críticas a eles, como se vê adiante. Na sequência, destaca-se o lado positivo visto pelos sujeitos nesses documentos e, logo a seguir, suas críticas.

O professor Pedro diz que, na disciplina que leciona, Educação Física, os documentos como os CBCs vieram dar uma contribuição no sentido de evitar que, na disciplina, só se trabalhe com os conteúdos de que o professor gosta mais, porque agora, por exemplo, a dança faz parte do currículo da Educação Física. Embora a arbitrariedade inerente ao currículo

escolar não possa ser eliminada, na fala de Pedro, parece que o CBC tem um o propósito de minimizar possíveis efeitos deletérios da concentração da Educação Física num único esporte ou atividade:

Então, a partir do momento que se tem um documento onde a gente precisa... olha, esse currículo é o mínimo e a gente tem que dar conta dele. Então, eu posso não ter muitas afinidades com a dança, mas eu vou ter que me virar, porque é um conteúdo que eu preciso trabalhar. Então eu vou ter que buscar, vou ter que pesquisar, né? Para poder estar tentando desenvolver isso com os alunos minimamente. Então eu acho que, nesse sentido, para a Educação Física, veio a somar demais. Na Educação Física, porque realmente era assim. Eu gostava muito de futebol, então eu dava futebol o ano inteiro.

Pedro identifica as atividades principais a que se reduzia a Educação Física como “quarteto fantástico”:

Ficava nisso: vôlei, futebol, vôlei futebol. Quando não, era o que a gente chama de quarteto fantástico, que era somava a esse vôlei e futebol o handebol e o basquete. Aí pronto, só trabalhava o esporte em geral. Não se trabalhavam outras. Não se trabalhava dança, não se trabalhava lutas, que todas essas fazem parte do arcabouço da Educação Física, dos conhecimentos da Educação Física. Então, eu acho que nesse sentido, somou muito.

Ao mesmo tempo que elogia o direcionamento dado pelos CBCs, por estabelecerem o que chama de “um currículo mínimo”, Pedro se questiona sobre a validade desse currículo mínimo para toda a escola e, conseqüentemente, para todos os alunos. O que ele parece questionar é a *imposição* desse currículo de modo indistinto a todos. Assim, ele se pergunta:

O que que é o currículo mínimo, né? Olhando assim... Sou defensor desse currículo mínimo, acabei de elogiá-lo aqui na Educação Física, mas ao mesmo tempo eu me questiono. A gente vai em turmas que os ritmos são diferentes. *O mínimo de uma turma pode ser o máximo...* eu gastei o ano inteiro pra trabalhar o que o CBC diz, o mínimo. (grifo meu)

As ponderações que o professor faz a respeito desse currículo dizem respeito às diversidades e condições de efetivação. Ele cita, por exemplo, as preferências dos alunos, o tempo que cada grupo demora para aprender uma habilidade e as próprias dificuldades do professor no desenvolvimento de um trabalho que já está, de certo modo, pré-formatado.

Ao mesmo tempo em que defende o currículo mínimo, como garantia de minimização das arbitrariedades, ou como forma de garantir o direito ao acesso a saberes diversos, o professor Pedro coloca-se como crítico desse currículo mínimo, porque acredita que

as realidades que cercam os alunos são heterogêneas o suficiente para requererem intervenções diversas. Em um momento da fala, Pedro explica melhor essas ideias, afirmando que, por exemplo, o currículo da Educação Física poderia ser pensado a partir da comunidade, no resgate de brincadeiras que compõem a cultura dos alunos, etc., deixando claro o que ele quer dizer quando fala sobre as diversidades do grupo de alunos e dos limites de efetivar um currículo pré-definido. Mesmo que se conseguisse desenvolver o currículo previsto pelo CBC, o professor teme que não se ouse extrapolá-lo.

Acredito nos CBCs? Eu acredito. Como diz o próprio autor, Elenor Kunz, que foi usado aí pelos produtores do CBC da área de Educação Física, no sentido de que contribuiu no sentido de organizar a Educação Física. Então eu acho que é bacana. Mas também assim, como eu disse para você: fico chateado, na medida em que, por exemplo, às vezes, para mim, o currículo mínimo é o máximo. Eu fico ali só no CBC, eu não dou conta de extrapolar, porque as minhas habilidades, ou as habilidades dos meninos, ou as minhas e as deles juntas, a gente não conseguiu avançar mais do que precisava. Às vezes eles mesmos trazem demandas. Por exemplo, faz parte da cultura corporal dos meninos dessa região, na realidade dessa comunidade aqui soltar papagaio. Olha que legal e que aula que não poderia ser, e o que não poderia ser dito e ensinado durante as aulas de papagaio?

Pedro ainda vê nesse exemplo que cita, da cultura de soltar papagaio, a oportunidade da discussão ética, por exemplo sobre o uso de cerol e as implicações que isso tem. Ele pensa poder aproveitar a discussão sobre o uso de cerol como mote para discutir a competitividade presente sob outras formas na sociedade. Para o professor, o que está por trás da necessidade de cortar a linha do papagaio do outro é a competitividade.

Nós temos aí desde a questão ética, moral. Se você for pensar em cerol, no uso do cerol... Por que que tem essa competitividade em excesso? Por que eu tenho que cortar o papagaio de todo mundo só pra eu ficar ali no espaço? Então quer dizer... tem n coisas que podem ser discutidas sobre essa cultura, ensinadas, e que poucas vezes sobra oportunidade para isso. Poucas vezes sobra oportunidade para tratar disso, porque o currículo mínimo do estado me ocupa o tempo todo.

Mas, ao mesmo tempo, para além da limitação das possibilidades visualizada, o professor registra que sua defesa de um currículo comum se deve à existência de uma sociedade competitiva em que todos se defrontarão, em disputa:

Eu penso nesse currículo mínimo, pensando que infelizmente, hoje no Brasil e no mundo, há uma competitividade exacerbada. Esses meninos podem precisar desse conhecimentos para fazer uma avaliação, como o vestibular, por exemplo. Se eu não alinho e é o que a principal justificativa que eu acho que sustenta o currículo mínimo... Seria injusto se os meninos lá do nordeste que estão tendo as aulas lá sobre a cultura

própria deles, que faz todo sentido pra eles, que é bacana para eles lá..., quando eles vêm fazer vestibular aqui, os daqui foram preparados para o vestibular, eles lá foram preparados para outra coisa. E aí, a exclusão se torna maior ainda.

Na verdade, o professor acredita que diante da *ainda impossibilidade* de se ter, por exemplo, acesso à educação superior para todos, a *capacitação* dos meninos e meninas das comunidades é necessária, como forma de tornar possível aquele acesso.

Eu acho que precisaria ter um alargamento das formas de acesso aos bens, aos bens culturais, à educação, acesso à universidade com mais tranquilidade, com mais facilidade. Mas não temos isso, e aí a gente precisa de alinhar todo pelo menos para tentar... se não partiu do mesmo lugar, que todo mundo chegue próximo um do outro. O que eu acho que justifica um pouco o currículo mínimo. Tirando isso, eu sinceramente, preferiria que não existisse e que a gente desse conta de trabalhar a partir de princípios e não de algo determinado, olha você vai trabalhar isso, isso, e isso.

O professor demonstra consciência de que essa possível capacitação dos alunos para a competição com outros para ao quais o acesso aos bens culturais e aos postos de trabalho é mais fácil não é suficiente e não é a melhor alternativa. No entanto, é necessário discutir o pressuposto da capacitação para a competição na sociedade.

É comum que os professores, inclusive dentro de uma perspectiva progressista e democrática, defendam o acesso a conhecimentos de forma “igual”, pensando levar especialmente os estudantes pertencentes aos grupos menos abastados da sociedade a uma condição mínima de competir com os demais. Vale a pena questionar essa concepção, por ser uma das premissas da política educacional mineira e por estar presente também no meio acadêmico, inclusive, às vezes, pensada de forma autoritária em relação aos grupos marginalizados. Michael Young, famoso teórico inglês do campo do Currículo, defende posicionamento nesse sentido, sem perceber as armadilhas da ideia de “oferecer condições para uma competição *menos injusta*”.

Em um artigo publicado em 2007, Young coloca-se uma pergunta fundamental: “Para que servem as escolas?” Tendo questionado no passado o conhecimento escolar, tratando-o como *conhecimento dos poderosos*, Young (2007) verifica nesse conhecimento um *poder* e passa a denominá-lo *conhecimento poderoso*. Para ele, são esses os conhecimentos que dão acesso à universidade, por exemplo. “Portanto, minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (p. 1294) A concepção subjacente a essa defesa é de que, ao proporcionar

determinados conhecimentos às classes historicamente inferiorizadas, desumanizadas, é possível colocar todos os estudantes em par de igualdade na sociedade competitiva.

A possibilidade vislumbrada pelo autor está ancorada em sua concepção de *conhecimento poderoso*. Tendo criticado nos anos 1990 a valorização pelo currículo daquilo que chamava *conhecimento dos poderosos*, Young (2007) agora adota o conceito de *conhecimento poderoso*, não mais focalizando *quem tem mais acesso ao conhecimento*, mas o que, segundo ele, esse conhecimento *pode fazer*.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (p. 1294)

Young acrescenta que era isso que o movimento liberal *chartista* americano do século XIX pretendia e que é isto que os pais querem, que os filhos adquiram o conhecimento *poderoso*, que não está disponível em casa. O conhecimento poderoso, então,

é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*. (p. 1296)

O autor reconhece que os alunos vindos das elites encontram menos problemas na aquisição desse conhecimento *independente de contexto*. Em vez de utilizar isso numa crítica ao currículo escolar, Young (2007) defende que é por isso que a escola tem de promover igualdade social. É verdade que o acesso a esse conhecimento é um direito para as classes populares, mas os argumentos de Young, principalmente com relação aos meios para levar esses sujeitos à aquisição do conhecimento, são falhos. Para ele, as escolas

precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso *parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais)*. As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (p. 1297, grifo meu)

Young afirma categoricamente que a escola deve chegar ao ponto de *impor* os conhecimentos que chama de poderosos aos alunos. Seguindo a crítica de Arroyo (2014), pode-se afirmar que esse currículo reconhecido por Young (2007) como *conhecimento poderoso* e a forma impositiva com que pretende levá-lo ao acesso dos grupos subalternizados são as mesmas estratégias da pedagogia civilizatória que coloca coletivos inteiros de homens à margem da escola e da cultura, porquanto não reconhece seu saber, sua cultura.

A empreitada civilizatória, a escola e até as pedagogias salvadoras carregam essa identidade: oferecer percursos, passagens para sair da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, da pobreza para a civilização, a cultura, a consciência política, o progresso, a ascensão social... Uma imagem incrustada em nossa cultura política, pedagógica, civilizatória dos marginais. (ARROYO, 2014, p. 41)

A crítica de Arroyo não permite concluir que os conhecimentos científicos ou os conhecimentos *poderosos* de Young (2007) não sejam necessários aos grupos marginalizados; pelo contrário, permite verificar que, antes de a escola priorizar esses conhecimentos científicos, existe uma necessidade maior de reconhecer a cultura e o conhecimento do educando e de seu grupo. Além disso, se se quer que a escola seja lugar de *apropriação de cultura*, para a “realização do potencial humano” (BRASIL, 2010), há que se ampliar o conceito de cultura, para incluir as diversas práticas humanas em suas também diversas formas de manifestação.

A defesa feita por Young (2007) acerca dos *conhecimentos poderosos* também falha quando se pensa na metodologia de ensino. A estratégia de impor esses *conhecimentos poderosos* “mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais)” (p. 1297) não é eficiente, uma vez que os meios nem sempre são adequados aos fins pretendidos. Ele mesmo reconhece que a escola tem falhado em levar os alunos das classes populares a adquirirem o *conhecimento poderoso*, mas não problematiza as motivações. Jessé Souza (2009, p. 22) tem uma resposta um tanto contundente para essa questão:

Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que ensaja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional”) são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la.

Assim, é possível responder a Young (2007) os motivos pelos quais um currículo pautado por habilidades “da classe média” falha ao tentar ensinar às classes populares. Souza percebe em suas pesquisas realizadas de 2007 a 2010 que “os membros da ‘ralé’ [...] diziam repetidamente que ‘fitavam’ o quadro-negro por horas a fio sem aprender” (SOUZA, 2016, p. 236). Se Young (2007) não problematiza as razões do insucesso escolar das classes subalternizadas, Souza (2009; 2016) mostra bem como se perpetuam as desigualdades. É evidente que a escola não apenas reproduz; ela também é capaz de produzir. Mas o fato para o qual Souza (2009) alerta continua presente na escola e na política educacional. Para o currículo, consideram-se conhecimentos e habilidades supostamente *independentes do contexto*, e principalmente independente de valores, como os que Souza (2009; 2016) diz serem quase *naturais* para as classes médias, ainda que por definição nenhum valor seja natural.

Pode-se verificar, portanto, que a questão é mais complexa do que parece, como se depreende da leitura de Miguel Arroyo (2005). O autor desconstrói a falácia de que “se todos dominam os mesmos saberes e competências, estarão em iguais condições para competir e progredir” (p. 82). Arroyo mostra como, para os professores, o domínio de saberes e competências comuns nunca foi suficiente nas lutas como categoria:

Percebemos logo que ao menos para nós, tão sabidos e competentes no domínio dos conhecimentos técnicos e científicos, essa lógica não funciona e nas lutas como categoria tivemos de aprender outras competências para defender direitos de cidadania, de trabalhadores, de negros e de mulheres. (2005, p. 82)

Tendo se referido aos professores, o autor ainda se pergunta se as crianças e jovens terão o mesmo percurso e se será suficiente o domínio da teoria e da técnica para se realizarem como humanos. A partir dessas indagações, pode-se pensar na ilusão presente na ideia de dar a todos o mínimo de condições para competirem entre si. Torna-se possível pensar sob outra lógica. Se não é possível distribuir a todos uma parcela de conhecimentos que torne menos injusta a competição, por que não tornar objeto da educação aquilo que é necessário para que o estudante se reconheça como grupo, realize-se como humano? A pergunta retorna sobre os fins da educação: o que é necessário para que cada estudante se realize como humano? Saber aquilo que sabem os outros pertencentes a outras classes, para competir em “igualdade” ou apropriar-se daquilo que o permita atribuir sentido à sua existência no mundo, como diz Viviane Forrester (2007)? Obviamente, é necessário levar o marginalizado e subalternizado a se apropriar da cultura produzida por outros grupos, classes, porque toda a cultura produzida pela humanidade torna-se legado para as gerações posteriores. No entanto, é necessário, antes, que a escola

encontre um ponto de partida coerente de forma a permitir a esses grupos posicionarem-se criticamente ante a cultura que se lhes impõe.

Em uma das reuniões, diante de uma discussão sobre ludicidade, um dos professores de História, Mauro, havia comentado que “não é só ficar brincando não, porque tem as avaliações externas”. Na entrevista com o professor, mencionei que achei interessante sua fala e perguntei por que havia dito isso. Ele respondeu:

É, mas no sentido assim: porque o pessoal cobra. A matéria que eu sou responsável por ela, ela não aparece. Então, assim, até nesse sentido, eu me sinto alijado do sistema. Por que não cobrar o ser cidadão, o conhecimento histórico específico? É mercadológico o Português e a Matemática? Então, assim, nem para eu poder ver prova, nada. Pediram que eu ajudasse, como eu havia dito, nas respostas de coisas que nem eram da minha área de domínio. Porque prova mesmo da área em que eu atuo não tem. Mas eu comentei porque as meninas comentam e me cutucou. Aí eu falei: é mesmo, tem que falar, mas não me abrangia não, porque não é minha área de domínio [nenhuma das contempladas nas avaliações]. Não tem história.

O professor critica a ausência da História como disciplina contemplada pelas avaliações em larga escala, mas não apenas como reivindicação da inserção dessa disciplina. Sua crítica se refere ao resultado da desvalorização das disciplinas ligadas às “Humanidades” no contexto do desenvolvimento curricular. É uma crítica a respeito do que deixa de ser valorizado.

Segundo Mauro, o estado já pensa em inserir as Ciências nas avaliações externas. No entanto, ele constata que isso também não tem a ver com a completude do ser humano que se visa a formar nas escolas, mas sim com a perspectiva do surgimento de pesquisadores nessa área. O professor menciona que, na proposta do Governo de Minas Gerais feita em 2015 às escolas, para que estas enviassem suas sugestões para a edição da resolução que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos no Estado, ele questionou por que razão áreas como a História não vinham sendo avaliadas. No entanto, o professor faz ressalvas quanto aos objetivos dessas avaliações. Isto é, gostaria que se avaliasse também as áreas indicadas por ele, mas com outra perspectiva. “Seria bom para a gente perceber como eu estou sendo como professor nas avaliações externas. Mas ninguém usa isso assim até onde eu tenho visto, como parâmetro para se autoavaliar. Usa se preocupando se está baixando nosso nível da escola.” Segundo ele, atualmente as avaliações e seus resultados têm tido a ver “muito mesmo com a questão de salário, tem a ver muito mesmo com o número da escola: Nossa, aquela escola é ruim demais. Foi pior Ideb do Brasil. Igual saiu aí no Fantástico uma escola: eu sou o último dos últimos dos últimos? Então, você fica marcado.”

Diante da resposta, pergunto como fica a disciplina História nesse contexto em que só se avaliam Português e Matemática? A resposta do professor sugere sua concordância com o foco maior no Português e na Matemática, inclusive indicando que isso sequer tem permitido melhores resultados nas áreas focalizadas. As críticas do professor quanto à priorização de determinados componentes curriculares não se referem apenas ao que se faz após a existência das avaliações externas, mas também ao que sempre foi feito, representado, por exemplo, na distribuição das cargas horárias das disciplinas.

Eu percebo que tão dando pouco valor para a História. Eu percebo que a lógica de formar um cidadão é mais é falácia das leis, porque era pra priorizar muito Sociologia, Filosofia; não priorizam. Você vê que a própria seleção de carga horária... cinco aulas de Matemática, uma de Filosofia, uma de Sociologia, duas de História. Então, você não tem o mesmo tempo, as mesmas ferramentas, as mesmas armas, para trabalhar com o aluno para formá-lo alguma coisa não. Então, vai formar na Matemática e no Português. E tão indo mal com cinco aulas. Então, também o critério de cinco aulas e duas não seria bom, tem que avaliar também o profissional.

Quando pergunto ao professor Cristiano (vice-diretor) sobre os perigos da redução curricular, ele traz uma reflexão importante. O professor alerta que as avaliações externas representam, sim, o perigo da redução, mas outras práticas também têm esse potencial, acrescentando que se não houver criticidade por parte dos profissionais, até o livro didático pode ser perigoso:

É um perigo. Enorme. Que é o mesmo perigo de, tradicionalmente, pegar o livro didático e pronto. Não abrir espaço para fazer uma abordagem interdisciplinar, de um assunto do dia a dia, das atualidades, colocar isso no currículo. O livro pra mim era uma forma engessada de dar aula. Praticamente isso. Muitas escolas adotavam como única ferramenta, único recurso de referência o livro didático. Esqueciam, igual você colocou, de ampliar leques para outras coisas da formação, cidadã, e que faz parte também do cotidiano do aluno.

A professora Sandra afirma que o direcionamento para o alcance de escores em Português e Matemática levam a um estreitamento do currículo. De acordo com a professora, falando sobre o segundo ano do ensino fundamental, para o qual leciona, ela é “a quinta ou sexta professora da turma [este ano] e todo mundo só trabalhou Português e Matemática” com os alunos dessa turma. “Eles foram abrir pela primeira vez comigo o livro de Ciências, de História, de Geografia”. Em suas palavras, é

ruim você focar só em Português e Matemática, porque você priva a criança de ter outros *conhecimentos culturais*. [...] Em ciências, por exemplo, a gente tem: como

escovar os dentes, a higiene de uma forma geral, como que você vai adquirir vírus, a diferença de vírus e bactérias... São coisas simples, mas que é importante de eles saberem, porque, por exemplo, se eu lavar a mão antes de comer pode evitar alguma coisa. São coisas simples mesmo, muito simples, mas que é na faixa etária para eles aprenderem e crescerem de um modo saudável e poder falar com os familiares e tudo mais.

A professora destaca ainda uma falha metodológica que percebe na priorização massiva das disciplinas Português e Matemática: “[...] se você foca só em Português e Matemática, primeiro que fica cansativo. Imagina que coisa mais chata você ficar só lendo texto de Português.” A proposta da professora tem como pressuposto uma procura pela real ampliação do acesso à cultura, dentro da qual ela cita como exemplo a ampliação do vocabulário das crianças. Para ela, o trabalho feito a partir de todas os componentes curriculares “vai fazer com que eles adquiram uma cultura maior. Até as outras palavras também, tem palavras que a gente usa em História – agora eu não vou lembrar de nenhuma –, mas que às vezes num texto infantil de Português não vai ter.” As palavras da professora vão ao encontro das constatações de Vigotski (2009), em *Imaginação e criação na infância*, no que diz respeito à necessidade de o trabalho educativo servir à ampliação da experiência cultural dos sujeitos.

Para Vigotski (2009), a imaginação e criação humanas são a base do mundo humanizado que nos cerca. O autor se refere, obviamente, ao mundo da cultura, diferentemente do mundo da Natureza; ele fala daquilo que foi feito pelas mãos do homem. Tudo isso é objetivação ou cristalização do que um dia esteve presente apenas na imaginação do homem. Ainda segundo Vigotski (2009), a imaginação se ancora na experiência. Logo, quanto mais vasta, quantitativa e qualitativamente, é a experiência do sujeito, maiores são as possibilidades imaginativas e maiores as potencialidades de criação desse sujeito. A partir dessas premissas, o autor afirma:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar [...] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (p. 23)

Se a imaginação e a criação humanas são a base do desenvolvimento do potencial humano, deve ser defendido o trabalho educativo livre de determinações que reduzam as experiências que os educandos devem vivenciar. Torna-se necessário encarar o trabalho educativo como atividade criadora, por meio da qual se amplia a experiência cultural dos educandos e, conseqüentemente, ampliam-se suas possibilidades imaginativas e criativas;

ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento humano. Não na perspectiva de possibilitar a vivência da “verdadeira” cultura, como na pedagogia civilizatória que Arroyo (2014) critica, mas na perspectiva de ampliação do acesso a *tudo* aquilo que o homem produziu e que nos faz *humanos*. Conceber o trabalho educativo como atividade criadora, do ponto de vista da apropriação cultural, pensando-a como prática que deve possibilitar a ampliação da experiência cultural dos sujeitos, é decisivo no contexto das escolas que atendem aos educandos das classes populares. Afinal, é na cultura que estão os instrumentos simbólicos dos quais o educando deve se apropriar para que possa analisar e compreender sua própria realidade.

É possível acrescentar, ainda, que o currículo asséptico, reduzido a habilidades em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, é responsável pela eliminação do conteúdo político necessário sobretudo à formação dos grupos subalternizados. Ainda lembrando as críticas de Arroyo (2014) à pedagogia civilizatória, esses grupos não necessitam aprender a imitar os grupos que os subalternizaram historicamente, mas fundamentalmente compreender a trama histórica, política, social e econômica que envolve sua subalternização.

Nas falas dos professores encontram-se os detalhes sobre a forma pelas quais as práticas curriculares se desenvolvem em função do monitoramento. Suas palavras tocam em assuntos ainda não abordados pelos escritos sobre o assunto, como a possibilidade de algumas disciplinas poderem tornar-se “muletas de outras”, como se vê na subseção a seguir.

6.4 Ainda sobre o currículo: interdisciplinaridade com que finalidade?

Como se viu anteriormente, as metas traçadas no PIP se referem ao domínio dos descritores por parte dos alunos. De acordo com o que se depreende da leitura do projeto, guia o trabalho a intenção de levar os alunos a dominarem as habilidades previstas em cada descritor. É quando se verificam esses elementos que ganha sentido a crítica do professor Pedro, de Educação Física, sobre o perigo de as demais disciplinas se tornarem “muletas” da Língua Portuguesa e da Matemática. A observação do professor diz respeito à perda de sentido da interdisciplinaridade, quando essa passa a ter como única finalidade levar uma disciplina a ajudar a melhorar índices de proficiência em outras.

Segundo Pedro, dessa forma a política educacional “contribui, pensando numa visão mais ampla, para a perda da qualidade da educação. Na medida em que a gente passa a se preocupar com a matriz de referência, só, reduzindo o currículo para isso, deixando, por exemplo, outros saberes de fora.” Para o professor, isso fica claro “quando as orientações que

chegam para que a Educação Física contribua [...] com os resultados da escola, e ela tem que contribuir como? Ela é... fazendo o que eles chamam de interdisciplinaridade, mas ela é uma *interdisciplinaridade de mão única, né?*” (grifo meu) Ele chama essa relação entre as disciplinas de interdisciplinaridade de mão única com base no seguinte fato:

Sou eu que tenho que entrar lá na Matemática, trazer para a Educação Física e fazer com que se encontre um sentido, o significado dele a partir da Educação Física. No meu ponto de vista, não é uma interdisciplinaridade, porque, talvez eu tenha muito mais como objetivo ensinar o que é uma diagonal no sentido matemático do que... Olha, corra na diagonal para você ter o objetivo de atravessar a quadra taticamente, para poder fazer um... ter algum outro objetivo dentro do esporte. Se eu utilizar, na dança: faça um giro de 360 graus, eu vou ter que ensinar para ele a partir do referencial teórico matemático, e não do referencial da Educação Física. Não, gente, 360 graus é você dar um giro aí. Roda em torno do seu próprio eixo aí e termina no mesmo lugar que você parou. Né? Na Educação Física eu poderia falar isso, mas pensando que eu tenho que ajudar lá na matemática, eu vou ter que dizer tem esse, esse e esse.

Pedro acredita que a Educação Física possa contribuir com as outras disciplinas, na perspectiva da interdisciplinaridade, mas que uma disciplina não pode assumir o lugar de *muleta* da outra. Inclusive, o professor vê a possibilidade de uma contribuição metodológica, no sentido de, por exemplo, a Matemática ser ensinada numa perspectiva mais lúdica, envolvendo o jogo, a brincadeira, mais presentes na Educação Física. Ele registra mais de uma vez que a Educação Física está no currículo escolar porque tem uma finalidade na formação do ser humano. “O nosso medo, dos professores de Educação Física, é de a Educação Física perder sua especificidade. Ela tem um objetivo de estar dentro da escola, que não é de [ser] *a muleta* de outra matéria, né?” (grifo meu) Segundo Pedro, o objetivo da disciplina é ampliar a perspectiva de formação do ser humano – e ele adota uma perspectiva de Educação Física que tem como objeto de ensino a cultura corporal.

É ampliar a formação do ser humano, né? É fazer com que ele saiba de Português, de Matemática, de Ciências, de Geografia e que ele saiba também do se movimentar e do dar sentido ao movimento. De conhecer sobre a cultura corporal. De saber que lá do outro lado do mundo também [se] dança com o objetivo disso ou com o objetivo daquilo. Que o esporte lá é diferente daqui ou que não é diferente daqui... Então tem as suas especificidades. E quando a gente trabalha em função da Matriz de Referência, que que eu vejo, muitas das vezes? Pela apuração de resultados da avaliação de larga escala, os meninos apresentam lá determinada dificuldade que nós temos que sanar. Se a gente vai ter que sanar, o menino vai ter que ver lá em Matemática, ele vai ver lá: área. Ele vai ter que ver área em Geografia, ele vai ter que ver área em Ciências e vai chegar na Educação Física e vai ver área de novo.

Segundo o professor, as possíveis contribuições de cada área na formação do sujeito podem ser esquecidas em nome da aprendizagem de duas disciplinas, cuja a elevação dos

respectivos escores implicará que, “automaticamente, a escola vai receber, como contrapartida, o prêmio de produtividade. [...] Acho que a avaliação teve sua contribuição. O problema é o sentido que nós estamos dando para essa avaliação.” Pedro ainda destaca que talvez seja necessário repensar a avaliação e seus impactos na escola. Ele se pergunta:

[...] o que nós estamos fazendo? Será que nós não estamos treinando os meninos? [...] Vai virar um vestibularzinho, um pré-vestibularzinho, para poder fazer a prova. Importante não é você entender essa fórmula não, é decorar. Vamos lá. Decora isso aqui que vai cair na prova. Essa é uma crítica que eu faço. Mas eu acho que ainda é positivo. Não posso tirar, dizer que não é. Acho que trouxe algumas contribuições, como eu disse para você. Eu senti aproximação do CBC, da Matriz Curricular, a partir das avaliações, da necessidade, de saber que ia ser avaliado. Porém, por algum motivo, a gente agora está tendo acesso a essas matrizes de referência. E aí, talvez, agora, o movimento mais atual que eu sinto é, de novo, de um certo distanciamento da matriz curricular para se apegar à matriz de referência que é o que vai cair na prova. Não é verdade?

Mauro e João, que lecionam História, têm a mesma preocupação de Pedro; eles se preocupam com o que deixa de ser objeto do currículo. João começa sua fala destacando que a História não é contemplada nas avaliações do Simave. Segundo o professor, sua atuação acaba sendo no sentido de colaborar com o desenvolvimento de habilidades exigidas em disciplinas como Língua Portuguesa. Ele acredita que as avaliações sejam importantes como “mecanismo para medir a qualidade da educação com critérios minimamente comuns, mas [que] elas acabam gerando também uma espécie de estreitamento das expectativas de aprendizagem.”

Por quê? Ela vira o currículo, né? A avaliação externa muitas vezes, especialmente quando ela é atrelada a metas, né? A ganhos financeiros, algum tipo de remuneração, ela acaba fazendo com que o professor ele fique totalmente voltado para um desempenho naquela avaliação e acabe esquecendo de outras habilidades ou competências, ou atividades que poderiam ser feitas com outras... em outras situações, né? Então a matéria que vai incidir na prova, o descritor que vai cair ou a habilidade que vai ser cobrada acaba se transformando no que tem que ser visto em sala de aula. E aí, outros critérios, outras perspectivas acabam ficando em segundo plano.

João relata que, nas reuniões, os professores costumam debater sobre a necessidade da colaboração entre as disciplinas para a melhoria do desempenho dos alunos nos testes, no sentido de trabalhar orientados pelos descritores que aparecem nas provas.

Então, por exemplo, a gente ter o cuidado de, ao elaborar uma prova, das nossas mesmo, é... utilizar, pelo menos em alguma parte da prova, questões que tenham alguma natureza próxima daquelas que aparecem nas provas por exemplo do Proeb. Né? Então, por exemplo, nas minhas provas, eu sempre coloco questões de interpretação de imagens ou de interpretação de texto, mais ou menos na linha do que

acontece nas provas do Proeb, mas com conteúdo de História. Até porque, em alguns casos, a habilidade acaba coincidindo com as da História.

Mas, ao contrário de Pedro, professor de Educação Física, João, professor de História, vê a perspectiva de colaboração entre as disciplinas como via de mão dupla, e não apenas sua disciplina auxiliando a consecução de escores em Língua Portuguesa, por exemplo.

6.5 O monitoramento nas reuniões pedagógicas na escola: outros traços da gerência do trabalho educativo

O conceito de gerência que perpassa esta tese é aquele explicitado por Harry Braverman (1987): controle do trabalho alheio. A partir desse conceito, é possível apontar traços da interferência da política de monitoramento no trabalho educativo, evidenciados em momentos formativos como nas reuniões pedagógicas. Assisti, na escola pesquisada, à reunião da chamada “Virada da Educação”, no dia 8 de julho de 2015, no turno matutino. Essa reunião é prevista na política de monitoramento como o momento em que a escola se envolve na reflexão sobre os índices obtidos nas avaliações externas e, por conseguinte, planeja medidas para melhorá-los.

Nessa reunião, a diretora exibiu os índices obtidos pela escola em 2014, comparando-os com os números obtidos nas avaliações realizadas em 2013. As questões colocadas pela diretora, para reflexão, foram: “a) Quais as duas maiores potencialidades/avanços apontados pela escola? b) Quais foram os dois maiores desafios identificados pela escola?” Com relação à primeira questão, os professores destacaram o aumento de professores efetivos na escola e “bons professores”. Respondendo à segunda questão, verificaram dificuldades com relação à participação da família, à capacidade dos professores de manterem o empenho dos alunos, ao convencimento dos alunos a quererem conhecer e às dificuldades de manter a disciplina que consideram necessária à aprendizagem. Embates entre opiniões surgiram no momento, com relação aos problemas que ultrapassavam os muros da escola.

O professor Pedro, de Educação Física, diverge de uma das coordenadoras pedagógicas, com relação ao tema e chama a atenção dos professores para o compromisso político ausente: “O horário de módulo não é usado para estudar!” “Eu fiquei para ler a ata do Conselho de Classe, e li para mim sozinho!” “A responsabilização pelo fracasso é do aluno. A responsabilização pelo sucesso é do professor!” Essas frases são algumas das ditas pelo professor. A secretária, Mara, aponta o problema da saída de alunos da escola, a “transferência”.

O professor de Geografia e vice-diretor, Cristiano, chama a atenção para a necessidade de aprender a se relacionar com o aluno, como condição para evitar a indisciplina. Ele acredita na necessidade de estabelecer uma *relação política com o aluno*. A professora Carla, de Ensino Religioso, destaca que “conhecer o aluno requer disposição do professor”, o que, ao mesmo tempo, provoca a “sensação de perda de tempo”. O professor Pedro volta a chamar a atenção: “Será que não estamos passando para os alunos o nosso descontentamento?”

Após o intervalo, a diretora exhibe as seguintes perguntas no projetor de multimídia:

- O que mostram os resultados?
- Em que estamos errando?
- Onde estamos acertando?
- O que queremos para a escola?
- Quais medidas cada um de nós pode tomar para melhorar o desempenho dos nossos alunos?
- Quais os compromissos vamos assumir com essa reflexão?

Após a apresentação, os professores discutem temas como sucateamento das escolas públicas estaduais, questões de Didática e relação professor-aluno. Surgem também as sugestões de se trabalhar diretamente com as questões das avaliações externas, assim como o fato de alguns alunos não realizarem os testes das avaliações externas. A resistência dos alunos emerge não apenas nesse momento, mas também nas falas dos professores nas entrevistas, voltando-se a esse assunto na última seção da tese, porquanto parece denotar a ignorância, da política, acerca do fato de serem avaliados nos processos *humanos* e não objetos.

A reunião, assim como a reunião de Planejamento (Reunião de Módulo II, conforme a Resolução SEE/MG nº 2.197/2010), demonstram o quanto é complexa a realidade escolar, diferentemente da simplificação imposta pelas estratégias quantificadoras. Apesar do estreitamento ditado pelo monitoramento, que encadeia a avaliação, a discussão de resultados e a discussão de “estratégias” para melhorar o desempenho nos escores (em vez da busca de elevação da qualidade em sentido amplo), as discussões nunca ficaram restritas aos escores e à busca de sua elevação, mas se ampliaram para discussões a respeito do tipo de aluno que frequenta a escola e de como trabalhá-los, bem como dos objetivos do trabalho dos professores. No entanto, a questão sobre como melhorar os índices se fez presente em todos os momentos.

A reunião de módulo II (planejamento) do dia 4 de agosto de 2015 provou mais uma vez que as avaliações externas são assunto recorrente nas discussões que ocorrem na escola. A reunião se iniciou com informes de rotina da escola e, para o dia, fora programado assistir ao vídeo “Importância dos jogos e brincadeiras na educação básica”. Trata-se de uma

das edições do Programa Roda de Conversa, da emissora Rede Minas. O programa é uma idealização da Magistra, a escola de formação de professores da SEE/ MG⁴⁹. O vídeo tem duração de 51 minutos e traz três convidados para debater o tema: Adriana Klysis, psicóloga e diretora do Caleidoscópio – brincadeira e arte; Rogério Correia, professor de Didática da Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFMG; e Márcia Cristina da Silva, psicóloga e formadora de professores do Instituto Avisa Lá, de São Paulo.

Após assistirem ao vídeo, os professores iniciaram a discussão, puxada pela diretora. Diversas considerações foram feitas pelos professores sobre o brincar, tomando-se, por exemplo, o jogo como meio (que o descaracteriza) e o jogo como fim. As discussões dos professores visaram a propostas concretas para a escola. Eles identificaram que espaços poderiam ser utilizados e como poderiam ser jogados (constatarem, porém, a limitação espacial da escola). Discutiram também as possibilidades em relação ao desenvolvimento do trabalho com jogos e brincadeiras e a importância do jogo como jogo mesmo e não apenas como desculpa para ensinar determinado conteúdo. Constataram o limite financeiro para dotar a escola de espaços adequados ao brincar, para o desenvolvimento de atividades de fato lúdicas, sobretudo em face do corte de verbas na área educacional, que determina que o governo não possa financiar obras, por exemplo.

Algo já referido nesta tese, devido à divisão temática da discussão, ocorreu nessa reunião. Ao final das discussões, uma fala de um professor, apesar do tom de brincadeira, denota o momento histórico vivido pela escola, ou os “tempos de avaliação”. Diz ele: “Mas não vamos brincar todo dia. Temos as avaliações externas.” Ao que a diretora completa: “E precisamos atingir resultados.” A partir de então, começa uma conversa que denota que os professores estão atentos às mudanças provocadas pelas avaliações externas na escola; inclusive denota que eles sabem perfeitamente que seu trabalho está, de algum modo, condicionado.

Na discussão posterior, a diretora apresenta a proposta da SEE/MG sob o governo atual (iniciado em 2015), de fazer alterações na Resolução SEE/MG 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências. A proposta da SEE/MG, como demonstra o Ofício da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica nº 81/2015, é

49 O programa Roda de Conversa aborda temas do cotidiano escolar. É realizado por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Rede Minas. Apresentação: Márcilio Lana. Por meio do canal da Magistra no YouTube (<https://www.youtube.com/user/magistraseemg>), podem ser acessados todos os programas produzidos.

recolher sugestões das escolas para reformular a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, no intuito de elaborar coletivamente as políticas educacionais do Estado.

Junto com esse ofício, a Superintendência Regional de Ensino encaminhou comunicado informando sobre as questões mais criticadas ao longo dos últimos anos, como se pretendesse direcionar as sugestões dos professores. No entanto, os professores encaminharam as sugestões que julgavam pertinentes.

Nessa discussão, os professores focalizaram a progressão continuada, assunto recorrente na maioria das escolas brasileiras. Alguns ponderaram que as medidas adotadas no passado corrigiram a distorção entre série e idade nas escolas brasileiras. Porém, destacaram as poucas condições de recuperar de fato o aluno, para que ele tivesse condição de prosseguir seus estudos na série seguinte.

Um dos professores ressaltou que o Estado de Minas Gerais poderia permitir maior autonomia por parte da escola para definir os objetivos em termos curriculares para as turmas. O professor destacou que, dependendo da turma é que se define o ritmo de trabalho com os conteúdos. O vice-diretor completou criticando a perspectiva de o Estado “passar uma régua”, como se todos os alunos, turmas e escolas fossem iguais. Os professores compreendem que o horizonte de aprendizagem deva ser o mesmo para todos, mas que, por exemplo, a apropriação de um mesmo conteúdo tem significados diferentes para diferentes alunos.

Segundo Cristiano, há escolas em que o Currículo Básico Comum (CBC) já foi substituído pelas Matrizes de Referências, que são um recorte do CBC para as áreas de Português e Matemática. Assim, as escolas conseguem um bom resultado em avaliações externas, estreitando, no entanto, seus currículos. Diante disso, os professores questionaram qual é mesmo o objetivo da escola. O vice-diretor fez, inclusive, uma comparação entre a escola, de um lado, e os cursinhos, de outro, que treinam seus alunos para os vestibulares - conseguindo resultados impressionantes -, sem possuir, entretanto, um compromisso com a formação cidadã. Embora continuem a ver nas avaliações externas algumas possibilidades, os professores não deixaram de criticá-las em todos os encontros observados.

É importante destacar que *os professores se reconhecem condicionados pelas avaliações externas e mantêm uma postura crítica sobre elas*. Ao comparar a redução dos objetivos da educação no PIP em contraste com a ampliação percebida no discurso dos professores durante a reunião, é preciso concordar com a professora das séries iniciais do ensino fundamental, Maria, que diz que a realidade escolar é complexa ao ponto de não permitir que as questões “da vida” mesmo fiquem de fora do processo educativo. Quando pergunto a essa

professora sobre o perigo de a escola estreitar o currículo, ela afirma que isso não acontece [pelo menos por completo], porque não há como ignorar a própria realidade.

Não tem como. Acho que não tem como direcionar o olhar para isso só não, porque a gente tem outras demandas. Às vezes, essas questões de drogas, que a gente *tá* passando por isso. Muito sério, né? A questão também da sexualidade. A gente tem muita menina grávida. A questão da mídia. Eles estão lidando com essa mídia de forma irresponsável. Tem meninos se filmando aí fazendo sexo. Eles passam esses vídeos para outras crianças. Isso é uma questão séria. Essa questão do respeito com os meninos em relação a isso. A gente já teve problemas relacionados a isso. Eles usarem de forma errada. É uma questão que a gente está trabalhando muito. Então, o foco não tem como ficar só nisso.

A fala da professora é importante para se pensar em que, de fato, a escola não se faz descolada da vida dos educandos, porque os acontecimentos cotidianos mesmo não permitem esse descolamento total. Mas, ao mesmo tempo, as palavras da professora permitem questionar em que medida a escola tem podido se dedicar às questões que afetam diretamente seu trabalho, no contexto das políticas de monitoramento. Dito de outra forma, permitem questionar até que ponto o monitoramento não tem gradualmente subtraído o tempo dedicado àquelas questões.

Converso com Sílvia, coordenadora pedagógica responsável pelas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sobre os processos de planejamento. A intenção é analisar como o monitoramento da qualidade interfere nesses processos. Ela me mostra como realiza o acompanhamento do ensino-aprendizado, mostrando-me documentos contidos numa pasta com envelopes plásticos com relatórios redigidos para os conselhos de classe bimestrais. Segundo Sílvia, ela identifica

aluno destaque, relacionamento professor e aluno, processo de ensino-aprendizagem, se ocorreu dentro do esperado, como foi desenvolvido, alunos com dificuldades, alunos infrequentes, alunos que representam problemas e metas propostas para o próximo bimestre. Por esse levantamento aqui, já dá para ter uma noção de como a gente dá continuidade no próximo bimestre. Do primeiro ao quinto ano, eu só faço isso aqui, uma vez que é conceito, então... e não há retenção do primeiro ao quinto ano, né?

Sílvia também é responsável, como coordenadora pedagógica, por uma turma do sexto ano e duas do sétimo ano, além das turmas das séries iniciais. A coordenadora organiza gráficos, mostrando alunos que atingiram nota média. Segundo ela, organizando assim é possível ter uma visão melhor e mais sintética do que fica normalmente em tabelas nas quais não se consegue, com apenas uma olhada rápida, saber o que está acontecendo na turma. Ainda

de acordo com Sílvia, a partir das dificuldades detectadas, planejam-se ações. Durante a conversa, a coordenadora descreve rapidamente a situação das turmas, a cada página que passa. É interessante notar que ela fala na possibilidade de identificar falhas do professor na consolidação de algumas aprendizagens. “Quando a gente pega um gráfico que... você deve estar por dentro, passou do limite, é o professor ou é o aluno?” A especialista quer dizer que quando há muitos alunos com baixo rendimento, a questão pode ser alguma falha do professor. Ela me mostra casos em que o aluno perdeu média em quase todas as disciplinas. Segundo Sílvia, o caso requer acompanhamento mais de perto, para saber o que está acontecendo.

Na medida em que ela repassa os gráficos e eu pego os resultados da Provinha Brasil para ler, noto que a quantidade de alunos com médias ruins segundo as avaliações internas é menor que o número de alunos com proficiência baixa apurado pelas avaliações externas. Faço, então, a seguinte observação: “Essas avaliações que são suas, da escola, elas apresentam menos alunos sem média. Se você olhar umas outras que você tinha me mostrando, por exemplo, da Provinha Brasil, aparece mais.” Sílvia concorda comigo e diz que essa turma é a que tem menos dificuldade. Vale a pena registrar uma particularidade que talvez ajude a explicar por que todos os alunos têm resultados mais ou menos próximos uns dos outros, tanto quando avaliados internamente, quanto quando avaliados externamente: é uma turma de apenas 13 alunos.

Têm-se, então, primeiro, uma questão sobre quais os determinantes das diferenças entre o que apura a avaliação externa e o que constata a avaliação interna; e segundo, uma questão relativa aos fatores que levam à menor desigualdade de aprendizagem entre os alunos. Como indicativo de onde podem estar as respostas à primeira questão, é válido lembrar que os professores destacaram constantemente em suas falas que existe um descompasso entre o que é avaliado e o que se deveria avaliar.

Outro dado interessante é que os índices de rendimento da turma em questão são, além de menos desiguais, mais altos que a média da escola. Pergunto, então: “Você nota essa diferença das turmas que têm poucos alunos para as que têm mais? Há uma diferença significativa, de resultados, ou de desempenho?” Sílvia responde:

Turma menor assim, geralmente, é mais fácil para trabalhar, né? Costuma ficar quase todos no mesmo nível. Quando a turma é maior, como a do quinto ano, por exemplo, dá para você ver uma diferença grande dos alunos melhores, outros mais complicados. Esse aluno aqui é do quinto ano [o aluno que está com médias perdidas em quase todas as disciplinas]. Questão de disciplina... Então, assim, uma turminha boa de trabalhar, porque eles estão todos no mesmo nível. Então, não tem muita dificuldade. Quanto menor a turma, é claro que a chance de trabalhar é bem melhor, né?

A Provinha Brasil tem cinco níveis de classificação de resultados. São vinte questões para cada área (Língua Portuguesa e Matemática): Nível 1 – até 5 acertos; Nível 2 – de 6 a 11 acertos; Nível 3 – de 12 a 15 acertos; Nível 4 – de 16 a 17 acertos; Nível 5 – de 18 a 20 acertos. A turma está quase toda no nível 4, quando se refere à Língua Portuguesa, com muitos no nível 5. Em Matemática estão quase todos no nível 5, com poucos no nível 4. Ainda que os testes sejam falhos e que – neste ponto, para tecer essa conjectura –, esteja-se desconsiderando esse fato, os números relativos a essa turma permitem colocar as condições objetivas de trabalho em pauta. A simples redução do número de alunos por turma é o que se desponha como possível motivo para a pouca desigualdade nos respectivos níveis de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma. Para os processos externos de avaliação, fica a pergunta: se o que se quer é ajudar as escolas a melhorarem, por que não considerar as diferenças de aprendizagem e seus possíveis fatores, pensando na possibilidade de mudança da própria política educacional, em vez de acreditar que a competitividade levará as demais turmas e demais escolas a conseguirem os mesmos níveis de aprendizagem?

No entanto, ainda é necessário concordar com João Luiz Horta Neto (2013), que conclui, em sua tese de doutorado, que os sistemas de avaliação externa brasileiros, especialmente referindo-se a Minas Gerais e São Paulo, não têm contribuído para avaliar a própria política educacional, mas apenas para controlar o trabalho no interior das escolas. Neste aspecto ter como princípio a competitividade numa área como a educacional, tendo-se como premissa a crença em que as escolas resolverão sozinhas seus problemas, torna-se um problema essencial.

7 INADEQUAÇÃO DE MEIOS A FINS NO MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A NEGLIGÊNCIA DO HUMANO

“[...] cérebros que querem criar algo além da necessidade, isto é o homem.”
(STEINBECK, 2008, p. 187)

Se uma política de endurecer rouba os professores de sua iniciativa, de sua habilidade e de seu entusiasmo, então é difícil de acreditar que os resultados valem a pena.
(RAVITCH, 2011, p. 86)

Segundo Erick Hobsbawn, a ciência social moderna, a política e o planejamento adotaram um modelo de cientificismo e manipulação técnica que, sistemática e deliberadamente, *negligencia o humano* e, acima de tudo, a experiência histórica. O modelo de análise e previsão em voga é fornecer todos os dados correntes disponíveis para algum supercomputador imaginário ou real e deixar que ele apresente as respostas. (HOBSBAWN, 2007, p. 39) Fornecer dados estatísticos, de preferência com comparações a outras realidades, como as de países mais ricos, costuma ter bom impacto sobre a opinião pública.

Com o objetivo de destacar essa *negligência do humano* no monitoramento da qualidade, discute-se nesta seção a especificidade do trabalho educativo no ensino fundamental a partir das falas dos professores entrevistados. Ao encontro das teorias sobre o trabalho educativo, os professores destacam o aspecto *humano* envolvido na relação política com o educando. Discute-se o errôneo estabelecimento de uma relação direta entre metas para o trabalho educativo e o bônus ou prêmio de produtividade. Do modo como têm sido estabelecidas, essas metas são um equívoco por si só. Esse equívoco potencializa-se com a associação entre metas e prêmio de produtividade.

Ainda nesta seção, questiona-se o perfil de profissional que a política de monitoramento pretende conformar. Abordam-se, também, as consequências da confusão entre testagem de sujeitos e testagem de objetos, ou seja, da aplicação de medidas provenientes de um processo a outro, como se fossem processos equivalentes. Problematisa-se a relação verticalizada entre Estado e escola na política de monitoramento, bem como a relação da comunidade com a escola tal como concebida nessa política. Por fim, discute-se a escolha do objeto de trabalho pela escola – a escolha do aluno –, como contrária aos princípios legais da educação nacional. Ao passo que a empresa produtora de mercadorias deve escolher bem a matéria-prima, a escola, ao escolher o aluno que recebe, infringe o próprio direito à educação.

7.1 Especificidade do trabalho educativo no ensino fundamental

Vitor Henrique Paro (2013, p. 965) diz que “os professores do ensino fundamental, mais do que uma função técnica, têm de desempenhar uma função política. Em expressão mais precisa, *a função técnica contém ela mesma o político*. Além disso, não se trata de *qualquer* ação política, mas da ação política em sua *forma democrática*.” (grifo no original) O autor reconhece, em outro texto, que o caráter político diz respeito à convivência entre sujeitos e à democracia, esta entendida como “convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2011, p. 27, grifo no original). Os professores da EEGR explicitam o sentido e a especificidade do trabalho educativo ao falarem da relação que essa atividade implica (entre educadores e educandos) e do objeto de trabalho (aquilo com que se lida – com quem, no caso). Embora suas afirmações não surjam, de início, nos termos do referencial teórico que se utiliza nesta tese, fica clara a concepção dos professores quanto ao que se pode chamar de “conteúdo humano” da relação pedagógica que permeia suas falas.

A peculiaridade da relação entre professor e aluno (entre sujeitos, portanto) torna-se ainda mais perceptível para os professores quando acontece algum fato nas comunidades às quais pertencem os alunos, o que os deixa tensos, inquietos, e torna necessária a conversa e a escuta do aluno. Raquel, professora de Inglês, explicita alguns componentes da especificidade desse tipo de trabalho ao afirmar a necessidade tanto de construção de uma relação de confiança entre professor e aluno quanto de conhecimento, pelo professor, desse aluno:

Então, são alunos diferenciados. Não é porque moram na favela. A questão é de vida deles, do jeito que é. Então, eles são diferenciados, e você tem que ser diferente com eles. Se você não for, você não vai conseguir fazer um trabalho. E no meu entender, no primeiro ano, por exemplo, que eu trabalhei aqui, foi muito difícil. Não foi fácil, porque eu não tinha experiência nenhuma. Mas, no decorrer do tempo, eu fui observando isso. Eu fui enxergando isso. Então, a partir do momento em que eu comecei a me aproximar mais deles, a me dirigir a eles de uma forma diferenciada, então começou a ficar mais fácil. Então, às vezes você vai chamar a atenção do aluno, se você chamar a atenção dele diretamente, se você for exaltar, você não vai conseguir nada com isso.

A análise da fala de Raquel deixa cada vez mais clara a necessidade sentida pela professora de criar as condições que levarão o aluno a se empenhar no trabalho que *ele precisa realizar* para aprender. A professora percebe que os alunos não aceitam a imposição, porque esta desrespeita sua autonomia e sua dignidade. Ela percebe a necessidade do respeito à autonomia do educando que Paulo Freire (2009, p. 59) diz ser necessário na prática educativa como imperativo ético: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo

ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” As palavras de Raquel a esse respeito são:

Então, assim, eu acho que você tem que saber abordar o aluno. Não é porque você tem autoridade que você tem que usar dela de uma forma assim mais agressiva. Então, a partir do momento que você chega, *você dá um elogio*, tal, fica mais fácil essa aproximação. Então eu já tenho bem essa estratégia, né? Acho muito legal. (grifo meu)

Freire (1996, p. 59-60) completa que é precisamente por ser ético que o homem pode “desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação” e classifica esse desrespeito como “*transgressão*” (grifo no original). Para o autor, o professor que desrespeita o aluno em sua curiosidade e em sua linguagem, que o ironiza e o manda colocar-se em seu lugar ao menor sinal de legítima rebeldia, assim como aquele professor que se exime de *propor* limites à liberdade do educando, de estar “respeitosamente presente” na experiência formativa do educando, *transgride* os limites éticos da existência humana.

Destaca-se na fala da professora a percepção da necessidade de criar empatia com o aluno, fazendo, por exemplo, um elogio. Raquel ainda relata um fato que exemplifica como esse *conteúdo humano* se faz presente no trabalho que realiza: a morte de um aluno.

[...] nós tivemos aqui, mês passado, acho que foi mês passado, que faleceu um aluno nosso. Inclusive eu acho que dei aula pra ele no primeiro ano que trabalhei aqui. Então, nesse dia... Todo mundo conhecia, porque faz parte da comunidade dele... Foi um dia que praticamente ninguém conseguiu dar uma aula legal. Eles ficam agitados, exaltados. Então, acontecem esses imprevistos, que vão fazer uma interrupção ao longo do seu trabalho. Isso aí você tem que estar com o plano B. Você entra em sala de aula [pensando] eu vou dar o exercício da página tal, mas você não sabe se você vai conseguir fazer aquilo ali. Não conseguiu, você já tem que ter um plano B já. Às vezes você entra com um plano A, B e C.

Quando Raquel fala de um “plano B”, ela se refere a priorizar a discussão da violência - no caso, do tráfico de drogas nas comunidades em que estão inseridas as escolas - ou dos assuntos que, no momento, impactam sobre a vida dos estudantes em face do conteúdo específico e estrito da disciplina. O professor João, que leciona a disciplina História, corrobora as palavras de Raquel:

Na escola, vários problemas sociais, familiares, políticos, eles incidem como um todo. A realidade da qual os nossos alunos provêm, eles são frutos de um processo, de processos familiares, de situações psicológicas [...], de uma ausência de estrutura de políticas públicas nos contextos em que eles vivem... e isso tudo vem para a sala de aula. Na sala de aula, às vezes, a gente fica fechado naquele momento e não consegue enxergar que tem mais... que o horizonte é mais largo. Aquele aluno que está lá tem

todo um processo por trás do comportamento que ele apresenta. Especialmente aqueles que têm um comportamento mais indisciplinado ou que têm alguma dificuldade de aprendizagem. Um dos fatores que diferenciam é essa questão de que a escola, ela concentra vários contextos em um único espaço.

Destaca-se na fala do professor João a percepção de que a realidade escolar não deve ser regida por normas padronizadoras, uma vez que cada aluno, em cada escola de cada região, tem características que exigem práticas específicas. Num momento em que a escola é cada vez mais interrogada em função dos *outros* (ARROYO, 2005) que a ela chegam, a fala do professor João torna-se extremamente relevante. A escola necessitará de liberdade para encontrar caminhos para afirmar a humanidade do *outro*, especialmente daqueles cuja humanidade sempre foi negada pela escola.

A fala da diretora, Cleonice, permite ter uma visão da *bifurcação* a que o monitoramento do trabalho educativo conduz. Em suas palavras, verifica-se a preocupação de uma diretora que deve, concomitantemente, atender às exigências do sistema educacional e conciliá-las com sua concepção de educação. Ao mesmo tempo que se demonstra preocupada com a formação dos alunos, para além da questão “conteudista”, como ela diz, revelando que entende que a educação, sobretudo no ensino fundamental, tem uma função voltada para a formação de personalidades, a diretora gostaria que os profissionais que trabalham na escola tivessem mais atenção às avaliações externas. Ela reconhece que, na prática, os números revelados por essas avaliações são importantes para a escola e não quer ver a instituição sofrer as consequências de uma possível não elevação de escores.

Antes de eu assumir a direção ela não estava muito boa. Quando eu fui assumir a direção eu consegui alavancar um pouco essa questão dos números, *porque hoje a avaliação externa ela é número*. Só que ficou estagnada. Eu não tô conseguindo dar um salto maior, porque depende de outros fatores, principalmente do profissional que tá dentro de sala de aula. E nesse momento eu tenho alguns profissionais que não estão dando importância a essa avaliação. (grifo meu)

Cleonice reconhece que a avaliação externa *é número*, mas mantém sua preocupação com relação à elevação dos escores. As preocupações são justificadas pela situação em que a escola é colocada. Sua postura em reação à busca da elevação de escores é expressão do controle que a política educacional de monitoramento exerce. Ainda que não veja correspondência entre elevação de escores e real qualidade de educação, Cleonice tem claro em sua mente que das metas atingidas depende o recebimento de verbas, como do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), além da própria reputação da escola.

7.2 Vínculo de metas a incentivos financeiros: a especificidade e a motivação do trabalho educativo

Ao analisar as transformações qualitativas que se processaram no psiquismo humano em face das mudanças nas relações econômicas, Leontiev (2004) afirma que as relações de trabalho sob a égide do capitalismo fizeram com que o produto e o motivo do trabalho não mais coincidissem. Na inteireza do processo de trabalho, o homem trabalha para produzir algo, tendo como motivo o próprio produto do trabalho. A coisa produzida é o próprio motivo do trabalho. Sob o capital, embora o produto do trabalho continue o mesmo, o motivo do trabalho é o salário. “A ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo.” Ainda de acordo com o autor, essa transformação das relações econômicas tem a seguinte consequência: o sentido do trabalho “para o operário não coincide com sua significação objetiva” (LEONTIEV, 2004, p. 130). Por exemplo, doze horas de trabalho de fiação não têm para um trabalhador da indústria têxtil o significado de fiar, “mas o de *ganhar* aquilo que lhe permita sentar-se à mesa, dormir na cama” (p. 131, grifo no original).

Certamente que a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem para ele. Se tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria coagido a escolher antes de mais entre dois salários e não entre a tecelagem e a fiação. (LEONTIEV, 2004, p. 131)

Essas palavras não significam, obviamente, que a peculiaridade do trabalho educativo o ligue a algum tipo de exercício de sacerdócio que não pode ter motivos extrínsecos. Significa que os motivos não podem restringir-se àqueles extrínsecos, pois o determinante é o compromisso político do professor, que o faz desejar que o educando aprenda, o que reforça, por conseguinte, seu envolvimento na relação pedagógica.

Para o professor, há também o estímulo do salário (extrínseco), mas, diferentemente do trabalhador comum, a quem basta esse estímulo extrínseco à atividade para que ele a realize, a natureza específica do trabalho docente “exige” um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, esse é seu motivo para ensinar. (PARO, 2012b, p. 600)

O trabalho educativo necessita de motivos intrínsecos; motivos do trabalho que coincidam com o seu produto. O interesse pelo trabalho nesse caso não pode ser introduzido apenas por meio do salário (seja pelo incentivo ou pela ameaça de sanções), mas por algo intrínseco aos fins da atividade que realiza, à formação humana como tal. É óbvio que, para

isso, as condições materiais, entre as quais salário e condições de trabalho, são extremamente necessárias – talvez ainda mais necessárias para que o trabalho seja, de fato, livre.

As razões para tecer essas considerações se devem ao caráter político da atividade educativa. A relação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho é uma relação entre sujeitos. A relação com o produto do trabalho na produção de mercadorias é apenas uma eventualidade. Na realização da atividade educativa, essa relação é uma necessidade. Nessa concepção, reconhece-se aquilo que afirma Jerome Bruner (1978), ao abordar a relação entre professores e recursos didáticos. Preocupado com as características centrais do processo educativo, no qual o desenvolvimento do pensamento intuitivo desempenha importante papel, em contraposição ao formalismo, o autor afirma:

O professor não é apenas um comunicador, mas também um modelo. *Alguém que não veja nada de belo ou eficaz na matemática não será capaz de despertar nos outros o sentimento de entusiasmo inerente ao assunto.* Um professor que não queira, ou não possa, dar vazão à sua própria intuição dificilmente será eficaz em estimular a intuição de seus alunos. (BRUNER, 1978, p. 85, grifo meu)

O que interessa no trecho citado é a constatação da necessidade de uma identificação entre o professor e seu trabalho – que se opõe à separação entre trabalhador e produto na produção de mercadorias em geral. No projeto de educação socialista russo, após a revolução de 1917, Moysey Pistrak também reconhecia a especificidade política do trabalho realizado pelo professor, ao afirmar que a educação socialista só obteria sucesso quando os professores assumissem a proposta como deles, assumindo, portanto, a condição de sujeitos da transformação histórica. Afirma o autor que “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social e ativo” (PISTRAK, 2000, p. 26). Pistrak (2000) já evidenciava que, em educação, a separação entre a concepção e execução não pode produzir bons resultados, porque essa atividade requer a atuação política do professor – envolve uma relação entre sujeitos; e estes precisam empenhar-se nesse processo.

É com base na compreensão dessas características do trabalho educativo que Paro (2003) escreve as seguintes considerações sobre as motivações aplicadas a essa atividade:

se na produção material, motivações extrínsecas violadoras da condição de sujeito do produtor (autoritarismo, ameaças, punições) podem não comprometer a qualidade do produto, na produção educativa isso é inimaginável. Um trabalhador na indústria, por exemplo, pode não ter nenhum interesse no produto que realiza e, mesmo assim, por sua condição de submissão ao capital e pela necessidade do salário para sobreviver, ser compelido (de forma autoritária e sob coerção) a produzir bens cuja qualidade é

controlável pela gerência. Obviamente, sua falta de motivação e seu descontentamento podem levá-lo a certa ineficiência, desperdiçando tempo ou recursos – e, sabendo disso, a própria gerência moderna procura métodos menos autoritários (ou mais aliciadores) para motivá-lo. Mas o alcance da qualidade do produto é sempre possível e sempre detectável pelo exame de suas propriedades. Diferentemente disso, no caso da produção educativa, não apenas a motivação intrínseca deve estar necessariamente presente – porque, pelas características do produto educativo que vimos analisando, o querer aprender compõe o próprio produto que se deseja plasmar –, mas também a natureza de possíveis motivações extrínsecas não é indiferente à qualidade do produto. Parece óbvio, a esse respeito, que motivações extrínsecas derivadas do autoritarismo, da ameaça, da chantagem, do engodo, da coerção, da competitividade exacerbada, negam o produto educativo em seu nascedouro, porque são incompatíveis com a constituição de sujeitos históricos (PARO, 2003, p. 44-45).

A condição de sujeito do aluno no processo educativo o supõe autor (sujeito que dirige autonomamente sua ação). Isso quer dizer que ele precisa querer para efetivamente aprender. É necessário insistir: para aprender é necessário *querer*. Nesse sentido, compreender a verdadeira apropriação da cultura como resultado de uma ação praticada por um sujeito, como produto do trabalho que o aluno realiza para aprender, implica reconhecer a peculiaridade do trabalho daquele que provê as condições para que o aluno se interesse, trabalhe e aprenda.

Na conversa com o professor Pedro, que leciona Educação Física, proponho a reflexão sobre até que ponto o controle sobre o trabalho educativo é capaz de produzir resultados. Quando o professor menciona o trabalho dos analistas da SEE/MG na orientação aos professores, diante de determinados resultados de avaliação externa, desdobro a proposta de reflexão sobre a diferença de resultados entre o trabalho concebido pelo professor e o trabalho realizado por determinação. Pedro esboça uma hipótese sobre a resistência do professor às políticas e sobre o limite destas quando o professor não *adere* ou sente sua autonomia desrespeitada:

Eu acho que os resultados não são os mesmos não, viu? Sabe por que? Porque... Será que, por exemplo, há escolas, onde o resultado não melhora. Olhando isso enquanto... eu ainda era analista. Há escolas que você ia lá, fazia intervenção, propunha atividades, fazia proposta de retomadas, e os resultados não vinham. No ano seguinte, os resultados estavam lá [a mesma coisa]. O que nos levava a pensar o seguinte: quando o professor fecha a porta ali é ele. É ele. Se ele bancar que não vai voltar, ele não vai voltar, não é verdade? A não ser que chegue alguém do governo para sentar ali e assistir a aula. Vai fazer isso todo dia? Então, assim...

Em face da resposta, pergunto se ele vê um limite do controle por meio desse tipo de estratégia. Neste ponto, o professor explicita claramente o que acha sobre o controle do trabalho alheio aplicado à atividade educativa e sobre a relação da resistência docente. Ele fala de uma resistência tácita:

Tem um limite, que é o limite de chegar dentro da sala o professor e o aluno. A relação do dia a dia... Então assim o professor que não compra a ideia. E aí que eu volto a dizer *que não compra a ideia* porque não tem conhecimento da proposta que foi feita. Pra que que ele vai fazer aquilo ali, não é verdade? É a implementação verticalizada, né? Se ele não sabe, se ele não tem domínio do que vai ser feito... O que eu acho que é o bacana do professor, né? Porque a gente ainda resiste, né? Querendo ou não, isso *é uma forma de resistência*. (grifo meu)

Pedro exemplifica com a sua própria ação enquanto professor o que acabou de dizer: “É igual aqui, quando eu te falo da Educação Física. Eu tenho que trabalhar, tenho. Mas a todo momento eu não vou trabalhar dessa forma.” Ele se refere a trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade para reforçar os resultados esperados em Matemática, por exemplo. O professor continua: “Porque eu não concordo. A especificidade da Educação Física é outra. A minha formação me diz que a especificidade da Educação Física é tratar da cultura corporal, não é tratar das dificuldades da Matemática ou de Português.” O professor reconhece-se condicionado pela política e diz que, se tem que fazer, ele faz, mas reclama que, se seu trabalho como professor de Educação Física for tomado para servir ao objetivo do ensino de Matemática, isso não será feito “com a segurança de um professor de Matemática”, pois esta não é sua formação.

Pedro deixa claro que é na relação política entre professor e aluno que se vão efetivar determinados propósitos: “Então, lá na quadra, eu e meus alunos, eu faço com eles o que eu acho que é adequado fazer.” O professor de Educação Física defende a participação da disciplina que leciona na formação de uma dimensão do humano, que diz respeito à expressão e à cultura corporal, que nada têm a ver com resultados em Língua Portuguesa e em Matemática.

Como expresso no tópico anterior, o professor de História, João, afirma que o trabalho educativo escolar é diferente porque concentra as realidades de diferentes sujeitos num único espaço. Diante da afirmação do professor, e já no final da conversa, digo a ele que “tento refletir sobre afastamentos e aproximações entre esse trabalho que tem o outro, o humano, como objetivo e a produção de mercadorias” e ele responde o que se segue. Em sua fala, destaca-se inicialmente a presença da *subjetividade* na realização do processo pedagógico.

Os objetivos da educação são muito mais *subjetivos* do que os objetivos de uma produção em fábrica. Por mais que o modelo escolar pareça seguir o modelo de fábrica, pareça ter sido estruturado nesse modelo, não é o objetivo. Não deveria ser o objetivo, essa expectativa muito mecânica de que determinada mudança na educação vai produzir um aumento... e esse aumento vai incidir... e aí está se calculando não uma percepção de cidadania, uma participação social mais ativa. É uma perspectiva muito enviesada para o mercado de trabalho. Nós precisamos de trabalhadores mais

qualificados. E o que a gente tem que fazer? Precisamos melhorar a educação. Melhorar a educação, mas direcionado para isso.

Para o professor João, as ideias presentes na política educacional têm consequências como a relegação, a um segundo plano, de ações que pareçam menos direcionadas para a formação “útil” ao mercado de trabalho. Ele cita como exemplos as excursões, que estariam ligadas a uma formação não diretamente útil, e por isso mesmo torna-se muito difícil conseguir recursos para realizá-las. Em seguida, ele justifica sua crítica com base na diferença entre os objetivos da educação e da produção em uma fábrica, algo como o que vem sendo discutido nesta tese como a *produção de mercadorias*.

Então, qualquer outro aspecto que está fora desse tema, que sai dessa perspectiva é secundário. É jogado para escanteio. Então, para citar um exemplo, a nossa dificuldade de agendar excursões. Em parte, por questões financeiras, por questão de dotação orçamentária, mas também porque existe uma visão de que a excursão é um passeio. No ponto de vista clássico, não tem uma “utilidade”. Ela não é útil. Quando se você pensar de uma maneira ampla para a formação dos alunos. A aplicação desse raciocínio empresarial à formação escolar ela tem esse problema, né? Esse descompasso. Porque os nossos objetivos são outros, o *nosso objeto é um ser humano*, não é uma máquina, nós não somos uma máquina. Então, *o tipo de estímulo que é feito ao professor é imprevisível o resultado que ele pode ter...* Faz-se pensando que vai ser positivo e muitas vezes pode ser negativo, porque aumenta o trabalho, precarização do trabalho. Todas essas situações. Então, há que se pensar que esse modelo tem esse problema na sua base. (grifo meu)

O raciocínio de João traz uma análise das concepções que orientam a política educacional, das implicações dessas concepções e da diferença do trabalho educativo escolar em relação à produção de mercadorias. O professor sintetiza bem seu raciocínio ao afirmar conclusivamente: “nossos objetivos são outros”. Pode-se acrescentar que o produto a que se visa com o trabalho educativo também é outro, a saber, o humano. E humanos não se produzem em série. Finalizo a conversa com o professor João, perguntando-lhe sobre a ideia de que o trabalho do professor teria de materializar-se num produto. Ele complementa que considera problemática a questão pelas mesmas razões. O professor visualiza os objetivos da educação para além daquilo que qualquer tipo de avaliação da aprendizagem possa alcançar. Ele situa esses objetivos na própria convivência em sociedade.

Muitas das vezes, o ganho que você vai ter de aprendizagem com o aluno é de formação de caráter, é de formação de uma visão de mundo, de uma participação cidadã, que, naquele momento, talvez não seja de aprendizagem [objetiva, verificável em teste]. Talvez ele não vá ter uma aprendizagem que nós consideraríamos

satisfatória agora, mas depois ele vai conseguir, porque é um processo. Educação é um processo. Esse processo acontece em velocidades diferentes para cada indivíduo.

Para o professor, os processos educativos não necessariamente falharam quando o aluno não obteve ótimo desempenho em determinado componente curricular, por exemplo. O ganho pode ser outro:

[...] se você pensa nessa perspectiva produtivista, um aluno que não foi tão bem num determinado desempenho, não quer dizer que ele, que o processo falhou. Ele pode não ter acontecido naquele momento, mas ele vai acontecer em outro momento. E estreitar a avaliação externa para esse objetivo limita muito o ganho que se pode ter à frente, ou o tipo de perspectiva de progresso que você pode ter com o aluno. Então, atrelar a um critério de nota um processo de melhoria da qualidade da educação é, repetindo, é importante, mas é muito pouco em relação a tudo que a educação pode oferecer e precisa oferecer para o cidadão e para a comunidade escolar também.

A fala do professor João vai ao encontro das palavras de Paro (2012a), para quem o consumo do produto da educação ocorre quando o aluno dispõe da formação de sua personalidade no exercício da cidadania, no seu convívio em sociedade. Portanto, o produto da educação, sobretudo no ensino fundamental, não é um conhecimento supostamente tangível, porque os objetivos da educação, tal qual a própria legislação educacional estabelece, está além dessa espécie de raciocínio lógico-formal.

Além dessas especificidades ligadas ao objetivo da educação, muito bem sublinhadas pelo professor João, existem aquelas que ocorrem no dia a dia da escola por ser o trabalho educativo um trabalho interativo, como diz Tardif e Lessard (2005). A professora de Língua Portuguesa, Verônica, reclama que as dificuldades enfrentadas por cada escola, por cada professor em particular, não são levadas em conta na apresentação dos resultados das avaliações sistêmicas. Para a professora a política é incoerente, porque, ao mesmo tempo, obriga os professores ao trabalho mais focalizado em habilidades específicas e não leva em conta o fato de esses profissionais lidarem com crianças e com a formação destas. Isso, segundo a professora, nem sempre permite que o trabalho do professor fique restrito a habilidades. As questões que perpassam o dia a dia da escola não se resumem àquelas em que a política quer que os professores detenham seu tempo e suas ações. Em relação às metas estabelecidas para a escola no Acordo de Resultados, por exemplo, a professora reclama da exposição da escola, dos profissionais e da chateação que isso representa:

Na hora que vêm os gráficos, né, cobrando o resultado do Proeb... Olha aqui, Matemática fez... Português fez... e isso é sempre divulgado em reuniões, né, com os

outros colegas. Assim, é uma chateação para a gente, porque dá a impressão que a gente não está fazendo o trabalho direito, que você não está dando conta, que você tá fazendo errado. Mas não é que a gente está fazendo errado. É que não tem os meios necessários para que aquilo funcione. Porque a gente não tem o amparo de nenhuma assistência social, não tem psicólogo, não tem pedagogo... A gente tem aluno aqui na escola que não sabe escrever, que não foi alfabetizado. E o quê que você faz com aluno que chega no 6º ano sem saber escrever? Entendeu? E como que esse menino vai fazer uma avaliação? Ele não sabe... Então, isso não é levado... [em conta]

A reclamação de Verônica traz outras questões que ela percebe não serem levadas em conta, como o aborrecimento causado aos professores e a desigualdade de condições enfrentadas por esses nas diferentes escolas. Ela cita como exemplo o fato de receber no sexto ano alunos que ainda não são alfabetizados e isso não ser levado em conta. Já as palavras de Jussara vão ao encontro das palavras do professor João, citadas anteriormente. Quando pergunto a ela o que acha da aplicação de estímulos financeiros ao trabalho educativo, ela responde:

Incentivar com a questão financeira? É possível, mas depende também... *Uma coisa é você mexer com um produto, do qual você não depende do emocional. Você está produzindo um material; é igual a produzir carro, produzir roda, você não está mexendo com o ser humano. Mexer com o ser humano é mais difícil e envolve outras coisas, não é só “vamos fazer e acontecer”.*

[...]

Então você não mexe com produto, você mexe com o ser humano. No meu entendimento, é muito diferente. A gente não tá mexendo com números, a gente tá mexendo com pessoas. Meu aluno não pode ser contado como um, dois, três. Ele tem que ser contado enquanto gente, enquanto pessoas que têm sentimento, e isso a Política não leva em conta. (grifos meus)

É interessante observar o grifo na citação da fala de Jussara, porque, ao contrário do momento da conversa com o professor João, em que citei o cerne da questão teórica que norteava a pesquisa, nesse diálogo o assunto não era a especificidade do trabalho educativo, sendo que a questão teórica sequer havia sido explicitada. Fiz apenas um questionamento sobre como a profissional via a aplicação de incentivos financeiros associados a metas. Para contestar a visão contida na política, Jussara toca numa das principais questões envolvidas no trabalho educativo e afirma: “*Então você não mexe com produto, você mexe com o ser humano.*” Ao afirmar que o aluno não pode ser contado apenas como número, a fala da profissional permite visualizar o problema que constitui a possibilidade de, ao se considerar a maioria, uma minoria ficar esquecida sem ter considerada sua condição de sujeito que também tem direito à educação.

A professora Luciana, de Matemática, acrescenta que o trabalho educativo não é como qualquer outro no cumprimento de metas. E explica que cada dia acontece uma coisa diferente com um aluno e que essas coisas precisam ser levadas em conta.

[Depende] de como foi o dia do aluno. A gente tem que levar em conta, também, que eles são pessoas, que por de trás do aluno tem uma família, tem muitas coisas que mexem, sim. Eu acho que é muito difícil cumprir essas metas, principalmente pelo tipo de educação que a gente tá tendo. Isso de a gente, de você ter que recuperar, recuperar, recuperar. Tem hora que é irrecuperável, porque é a defasagem que ele tem de uma série anterior, ele não conseguiu, e vai para a próxima série. Nessa próxima série ele já vai ter dificuldades maiores. Aí, se ele não conseguiu as habilidades antigas, que foi... Até quando essa recuperação ela vai ser feita?

A princípio, a fala da professora parece ir na direção da reprovação como alternativa, mas o que ela acaba ressaltando é a encruzilhada em que os professores se veem, ao terem que, por um lado, atender àquele que ainda não aprendeu e, por outro, alcançar metas. Neste ponto, parece que as tais metas só contemplam o trabalho que esse professor realiza com aqueles alunos que estão mais adiantados. Isto é, o investimento de esforços no aluno que ainda não aprendeu torna-se perda de tempo, do ponto de vista do alcance de metas. A mesma professora ainda põe em relevo o fator “humano” no trabalho educativo, ao acrescentar que, ocorrem questões individuais capazes de indispor os sujeitos para a realização de um teste, por exemplo.

As avaliações, elas querem número. E o que é cobrado dentro da escola, a gente leva o todo do aluno, como foi o dia dele... [...] Na minha prova, mesmo, teve aluno que eu sabia que ele tava com uma... Uma aluna excelente. Eu percebi que ela tava meio baqueadinha e falei: o que aconteceu? Ela [...] falou que teve problemas na casa dela. Eu falei: então não tem problema, podemos fazer essa prova amanhã, quando você vai estar mais tranquila. O que não acontece na prova [teste externo], porque a prova externa é marcada num dia, que requer, querendo ou não, a gente... *não pode ser em outro dia*. Você não leva o pessoal. Eu acho que são duas coisas muito distintas. Eu não concordo com a nota. (grifo meu)

Pelas palavras da professora, verifica-se a importância que ela atribui inclusive às condições emocionais dos alunos, ao propor testes como instrumentos avaliativos. Ela lamenta o fato de os testes em larga escala se realizarem à semelhança da testagem de qualidade que se faz na produção de mercadorias, em que, aleatória e regularmente, testam-se os produtos, que não possuem variação em seu estado de humor – mantêm-se o que são: matéria morta, da qual *não é necessário levar em conta o estado emocional*.

Na conversa com o professor de História, Mauro, questiono se as medidas como incentivo financeiro, comumente aplicadas na produção de mercadorias, teriam o mesmo efeito quando aplicadas ao trabalho educativo. Primeiro, dou um exemplo: “um trabalhador que produz, vamos supor, canetas. Ele produz oito canetas por dia. Você aplica incentivos para que ele produza dez”. Em seguida, questiono: “será que essas medidas, se aplicadas ao trabalho

como o do professor, que lida com alunos os mais diversos, têm os mesmos resultados?” O professor responde que não considera adequadas essas medidas e explica os motivos.

[...] A gente está trabalhando com gente. Trabalhando com sentimento, com pessoas. Não tem como engessar tudo e querer extrair do menino o melhor possível. Eu uso um tanto de metodologias, para tentar atingir o máximo possível, e talvez se não usasse aquilo eu chegaria ao aluno muito mais fácil. Aí eu preocupo demais com a qualidade e esqueço do ser humano. A educação deveria ser bem solta. Não tão regimentada, não tão compartimentada igual vem as regras todas, porque cada realidade de sala é uma, cada realidade de escola é uma, cada aluno é um, é único. Eu tenho que entendê-lo individualmente. Quando pensa nessa perspectiva de fábrica, eu sou totalmente contra. Não consigo lidar bem com isso não.

O professor Mauro destaca sobre trabalho educativo principalmente o fato de os alunos serem diferentes uns dos outros e de isso exigir medidas que não se enquadram em regras predefinidas. A especificidade do aluno é que mostra para o professor quais devem ser as especificidades de suas estratégias.

Nessas conversas literalmente “conversas gravadas” – a mesma provocação era por vezes colocada de forma diferente. Ao abordar a mesma questão com o professor Cristiano, que já havia demonstrado ter uma convicção sobre o que são estímulos intrínsecos e extrínsecos ao trabalho educativo, digo que para produzir uma caneta, por exemplo, não é necessário se relacionar com ela. A relação do professor com o aluno é uma relação política. Pergunto se o tipo de motivação que se pode utilizar numa e na outra [produção] pode ser igual. O professor desenvolve o seguinte raciocínio:

É interessante, porque é o seguinte. Quando você coloca a questão do relacionamento, né, você está ali ajudando *a constituir o sujeito, né?* Uma vez que você interfere na formação dele. E o resultado seu ele é quase imediato. No sentido do seu resultado de trabalho naquele momento. Por exemplo, você aplica uma aula, você sabe muito bem ali se o aluno teve um bom aproveitamento da aula, se houve participação, e aquilo interfere em você demais da conta, para quem tem essa preocupação. Porque se foi mal, alunos dispersaram, se houve muito conflito no momento da aula, é sinal que o planejamento não estava bom. Por mais que você espera que o aluno tem que ficar ali e ele que precisa disso, teoricamente, mas você também precisa [como motivação].

A participação do professor na *construção do sujeito*, que ressalta os fins do trabalho educativo, ponto não abordado em minha provocação, é a primeira questão colocada pelo professor. Quando ele fala em resultado imediato, quer colocar e questão as respostas imediatas dos alunos, que, segundo o professor, motivam o professor a continuar sua tarefa educativa. Para o professor Cristiano, a motivação maior do professor, para a realização do

trabalho educativo, vem da própria relação com seu objeto de trabalho, que é, essencialmente, também um sujeito.

E no momento em que você está construindo esse sujeito, ele te dá uma resposta imediata e isso interfere diretamente nos seus sentimentos, no seu trabalho, inclusive naquele momento, nos posteriores, no dia seguinte. E acaba você tendo uma relação, dependendo, se você não tomar cuidado, que você pode até acabar com a carreira profissional sua. De... “eu não tô conseguido resultado, ficar martelando, vou sofrer, vou adoecer”, coisas assim. Da mesma forma, se você achar o resultado positivo, salário vai ficar em segundo plano. Você chega na sala de aula e se sente bem recebido, a aula é bem conduzida, há participação... Aquilo ali, a aula passa tão rápido que você esquece da questão salarial. [...]

Os longos trechos da fala do professor Cristiano se justificam porque ele fornece pistas da relação política que se estabelece entre os sujeitos do processo de trabalho educativo e da troca que nela ocorre, que é o que possibilita as condições para que o educando se aproprie da cultura, incorporando-a à sua personalidade. Após a fala anterior, menciono que, de fato, o aluno entra no processo educativo como um coprodutor. E o professor acrescenta:

Eu sempre pensei nisso. Pensei justamente no que você falou, porque não adianta. A maneira como o aluno reage ela interfere no seu sentimento, nas suas emoções, no resultado do seu trabalho, no seu planejamento. Não é igual o material. Material, você fez ele, se ele ficou torto, ele não vai falar nada. Tem teste de qualidade, tem uma série de coisas, mas não vai interferir no seu sentimento em relação a uma coisa inanimada. Não tem. No caso do aluno, ele está construindo também com seu trabalho. É importantíssima toda e qualquer reação deles [ou ação], a partir do momento em que você faz parte daquela construção.

Essa fala de Cristiano permite reafirmar pontos centrais do trabalho educativo: uma relação política, em que a motivação para a realização do trabalho está no próprio fim do trabalho, e não em motivos extrínsecos como o financeiro. As palavras do professor vão ao encontro da afirmação de Vitor Henrique Paro (2011). Segundo o autor, a desconsideração da especificidade do trabalho educativo leva à adoção na educação de medidas análogas àquelas adotadas na produção de mercadorias.

De acordo com Paro (2011), um dos aspectos a se observar é a diferença “entre os motivos que levam o professor e o trabalhador comum (chamemos assim o trabalhador da produção econômica tipicamente capitalista) a se empenharem em seus trabalhos”. O autor explica que, no trabalho para a produção de mercadorias, embora o trabalhador possa manter um envolvimento emocional com seu objeto de trabalho, a motivação para essa produção é extrínseca. Isto é, sob o capitalismo, o motivo que o trabalhador tem para realizar seu trabalho, ou seja, produzir mercadorias, é o salário. Por isso, a teoria da administração capitalista “se

esforça para provocar alguma forma de envolvimento desse tipo, para provocar um aumento na produtividade. Isto, entretanto, não é uma condição necessária para que seu trabalho se realize. Sua motivação é, portanto, extrínseca à atividade produtiva.” (p. 164)

Por sua especificidade, o trabalho do professor, especialmente aquele realizado no ensino fundamental, segundo o autor, é diferente, “a começar pela natureza do produto que se tem em mira realizar: um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade” (p. 164). Em decorrência dessa característica do objeto de trabalho, que é sobretudo um sujeito, deduz-se que o educando é também produtor nessa relação. Isso torna a relação pedagógica uma relação política que exige envolvimento de ambos, educador e educando.

Nessa relação, o professor precisa estar presente com sua personalidade inteira, não sendo possível uma relação de exterioridade do tipo existente entre o trabalhador comum e seu objeto de trabalho. Seu objeto de trabalho não é, antes de tudo, um objeto externo que cumpre transformar, mas um sujeito com quem cumpre relacionar-se, e essa relação *exige* a condição de sujeito também do professor. (p. 165, grifo no original)

Segundo Paro (2011), nisso reside a diferença abismal entre o trabalho da produção de mercadorias e o trabalho educativo, que se pode definir, respectivamente como produção de objetos e produção de sujeitos. Embora o estímulo salarial (extrínseco) seja importante também para o professor também, “a natureza específica do trabalho docente *exige* um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, este é seu motivo para ensinar” (p. 165, grifo no original). É esse pensamento que o professor Cristiano complementa, ao dizer que a motivação que vem da própria relação que se estabelece no trabalho educativo é determinante.

Além dessas questões, ao aplicar incentivos financeiros para aumentar a *produtividade*, a política opta por princípios ligados à chamada *teoria da escolha racional* (TER), que insistiu em que a racionalidade de uma escolha está ligada ao autointeresse do sujeito que escolhe. Assim, quanto mais vantajosa a alternativa se apresentasse ao sujeito, maior seria a chance de ele escolhê-la. De acordo com Amartya Sen (2011, p. 212), “a ‘teoria da escolha reacional’ ou TER caracteriza a racionalidade da escolha simplesmente como a maximização inteligente do autointeresse.” Em *A ideia de justiça*, Sen (2011) evidenciou a estreiteza dessa teoria, porque ela condena a pensar “que as pessoas deixam de ser racionais se não buscam inteligentemente apenas seu próprio autointeresse, sem tomar conhecimento de qualquer outra coisa (exceto se esse ‘algo a mais’ puder – direta ou indiretamente – facilitar a

promoção de seu autointeresse” (p. 212). Inclusive, essa teoria reduz o próprio conceito de autointeresse a uma perspectiva estritamente individualista e “competitivista”.

Para o autor, os seres humanos podem encontrar razões suficientes para atentar-se a objetivos e valores mais amplos e distintos da busca do autointeresse. Essa pressuposição do ser humano como necessariamente egoísta perpassa a teoria econômica dominante e também a política educacional. Em contraposição, Sen (2011) considera que as escolhas dos indivíduos passam por outras razões, envolvendo, por exemplo, valores subjetivos. Cabe, assim, a reflexão feita pelos professores sobre o compromisso político com a formação humana como motivo intrínseco determinante para a realização do trabalho educativo.

7.3 Afinal, que profissionais o Estado quer?

Como afirma Paro (2011, p. 166), “o trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que não só admite mas *precisa* de um motivo extrínseco para realizar-se” (grifo no original). Com isso o autor reafirma a necessidade de, no trabalho educativo, haver um envolvimento entre o trabalhador e seu objeto de trabalho que só é possível quando a realização desse trabalho não se baseia naquilo que Leontiev (2004, p. 130) define como alienação: “discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo”. Ainda conforme Paro (2011, p. 167),

o aumento [salarial] deve vir antes, como parte das condições propícias de trabalho, não depois, como êmulo vil, que põe em dúvida a honestidade do professor em seu trabalho, e faz a ele uma proposta espúria em tom de chantagem: ‘se você deixar de ser relapso, eu lhe ofereço uma recompensa.

Considerando as determinações da política educacional, a leitura possível sobre o perfil de gestor que se foi tornando exigido é o do gestor da empresa privada, do gestor corporativo, que trabalha com metas, com aumento de produtividade, com o pagamento de prêmios de produtividade, assim como com sanções aos que não atingem as metas esperadas.

Em países como os Estados Unidos, que acirraram essas medidas, esse perfil exigido está claro desde a definição do nome a ocupar o cargo de Secretário da Educação do país até a escolha dos gestores escolares. Pouco a pouco, vai-se elegendo o perfil do reformador corporativo para os cargos estratégicos. No plano macro, após a eleição de Barack Obama para presidente dos Estados Unidos, cogitava-se que ele convocasse para o cargo de Secretária da Educação do país a acadêmica Linda Darling-Hammond, pesquisadora da Universidade de

Stanford. No entanto, a perspectiva dessa convocação “alarmou os defensores da reforma em estilo empresarial, pois Darling-Hammond era uma conhecida defensora do profissionalismo dos professores”. Além disso, a “nova safra de reformadores” entendia que ela se simpatizava demasiadamente com os sindicatos dos professores. Posteriormente, editoriais do *New York Times*, do *Washington Post* e do *Chicago Tribune*, entre outros, trataram de alertar ao presidente recém-eleito para não escolher Darling-Hammond, “e sim um ‘verdadeiro’ reformador, que apoiasse a testagem, a responsabilização e a escolha escolar” (RAVITCH, 2011, p. 38, grifos no original).

Foram dois os principais empecilhos vistos pelos defensores da reforma ao *estilo empresarial* à escolha de Darling-Hammond como Secretária da Educação. Primeiro, a possibilidade de a pesquisadora vir a apoiar os sindicatos e, portanto, não ameaçar a estabilidade do vínculo trabalhista dos professores. Segundo, a não adesão da futura secretária da educação americana a mecanismos tais como a testagem, a responsabilização e a escolha escolar, que são utilizados para embasar medidas como a perda de estabilidade.

No âmbito escolar, a orientação da política de testagem e punição era que

cada diretor deveria ser um líder de ensino, não apenas administrador do prédio. O desenvolvimento profissional não era uma atividade isolada, mas uma rotina diária em todas as escolas. Cada mês, os diretores atendiam a uma conferência de um dia inteiro sobre melhoramento do ensino. Os diretores acompanhavam os administradores do distrito em ‘visitas’, percorrendo cada sala para garantir que os professores estavam usando os métodos aprovados pelo distrito e que as melhorias esperadas estavam acontecendo. (RAVITCH, 2011, p. 54)

A ideia é a mesma de gerência, entendida conforme Harry Braverman (1987), como controle do trabalho alheio. Em entrevista à revista portuguesa Currículo sem Fronteiras, Michael Apple (2001) afirma que

os neoconservadores encontram-se profundamente comprometidos em estabelecer mecanismos restritos de controle sobre o conhecimento, moral e valores através de currícula a nível nacional ou estadual ou através do sistema de testes (aliás, muito redutor) impostos pelo Estado. *Esta problemática não só se baseia numa forte falta de confiança nos professores, como também nos administradores escolares a nível local.* (p. 7, grifo meu)

Ou seja, o controle não é apenas sobre o trabalho, mas também sobre o currículo, e está baseado principalmente na desconfiança em relação aos professores e administradores escolares, como também afirma Paro (2011).

Nas entrevistas realizadas na EEGR, fica claro que a exigência feita aos profissionais pelo Estado não possui uma contrapartida do ponto de vista das condições objetivas de trabalho. É próprio dos sistemas baseados em controle do trabalho (a empresa capitalista, por exemplo) forçar a *produtividade*, supondo que os trabalhadores não aplicam como deveriam sua força de trabalho. Parece-se exigir dos gestores que esses se tornem controladores do trabalho, ao mesmo tempo que têm de administrar recursos financeiros escassos. Muitas vezes, como diz o vice-diretor, Cristiano, ele tem de consertar a fechadura que quebra, o encanamento, para ver a escola continuar a funcionar:

[...] Eu não sei se é isso que o Estado quer, mas na realidade acontece é isso. É uma pessoa que faz de tudo. E eu me encaixo nessa situação. Aqui na escola eu sou o que faz de tudo. Na ausência da diretora eu assumo responsabilidade financeira [...] Apesar de que tem isso em Resolução, de, por exemplo, fazer um pagamento, um cheque [...] Você assume responsabilidade da diretora, você tem a função de coordenação [...] Recursos financeiros são escassos, e a dificuldade de contratação disso, por valores pequenos, acaba você executando pequenos serviços na escola, de manutenção. É um cano que furou, é uma torneira, é uma lâmpada, é uma instalação elétrica, dependendo do que que é. E se eu não soubesse fazer isso, quem que ia fazer? Né? Um exemplo: esse sinal [sirene] está dando problema desde o início do ano. Já foi arrumado, uma pessoa arrumou e já deu problema de novo. Dinheiro pra isso não tem, no momento. Então ia ficar sem sinal.

A diretora, Cleonice, também se vê atarefada e desafiada a administrar recursos que no último ano tornaram-se ainda mais escassos.

Desde o ano passado, a gente está passando um período delicado dentro da escola. É corte de verba, é servidor sendo remanejado... Eu tinha duas professoras que me davam suporte aqui com aula de reforço com os meus menores [do ensino fundamental I]. Então, isso facilitava o dia a dia, né? E agora eu não tenho mais isso, né? As minhas excedentes foram para outras escolas, eu perdi uma ASB [Auxiliar de Serviços Básicos de Educação], que é de extrema importância para a limpeza da escola, entendeu? Então, eu vejo que este ano e o ano passado estão sendo muito mais difíceis do que meu primeiro ano de gestão. Porque eu tinha suportes que este ano eu não tenho. Só que a cobrança continua e a gente tem que dar conta disso.

Apesar dessas condições, os profissionais se mantêm esperançosos com relação à educação e isso tem sido determinante para a continuidade de suas ações. Há que se questionar até quando precisarão continuar somente esperando e em que medida o Estado conta com esse fator para negligenciar as condições objetivas de trabalho nas escolas. Ao analisar a análoga política de avaliação no estado de São Paulo, Freitas (2009, p. 63) evidencia que o Estado tenta fazer com que os esforços dos professores “*suplantem o descaso do próprio Estado na solução dos problemas da escola*” (grifo no original). Isto é, o Estado escamoteia sua *desresponsabilização* por meio da *responsabilização* dos sujeitos que trabalham na escola.

7.4 Avaliação de sujeitos *versus* testagem de objetos

Pensar a radicalidade da diferença entre a produção de mercadorias (objetos) e a produção de sujeitos permite pensar sobre a inadequação da aplicação de medidas análogas nos processos de trabalho envolvidos nos dois tipos de produção. Essa reflexão sobre a especificidade do trabalho educativo, compreendendo seus elementos constituintes, permite, nesse sentido, analisar a testagem de alunos em larga escala, com foco nos sujeitos-alvo da medida. A discussão a seguir emerge ante a verificação de um “desinteresse” dos alunos pelos testes. De acordo com a diretora, Cleonice,

O ensino fundamental, então... Eu acho que no ensino médio eles têm um pouco mais de consciência disso, mas no ensino fundamental eles não têm consciência. *Eles acham que é só uma prova.* E principalmente... Por mais que a gente faça, tenha conversas com eles, com os meninos, especificamente, do nono ano, né? Porque agora acho que nem é o nono ano mais, é o sétimo ano que vai fazer as provas externas. Mas até pouco tempo, né? Até o ano passado, desde o início do ano, a gente já começava a falar com eles que no final do ano eles iam fazer uma prova, que é muito importante. Que eles precisam de focar, principalmente, Português e Matemática. Mas é só uma conversa que parece que não surte aquela importância na cabecinha deles. Por causa que eles são imaturos. Eles não conhecem o sistema todo. Então, é... Eles acabam não dando tanta importância. Quando vêm, fazem a prova por fazer. Entendeu? Pouquíssimos têm aquele interesse de fazer a prova corretamente.

Talvez seja mesmo “só uma prova” e essa atitude dos alunos não demonstre que *eles* não têm interesse, mas que o problema seja com *a prova*, em cujo conteúdo eles não veem nenhuma relação com o cotidiano escolar. Em que momento essa prova lhes parece parte do trabalho que devem desempenhar para aprender e em que momento parece que isso impactará em sua aprendizagem? Para a coordenadora pedagógica Jussara,

eles não entendem a importância dela [da prova]. Aqui, nesta escola, os que são mais antigos, que estão aqui desde o quinto ano, eles estão acostumados a fazer prova. O terceiro ano também, Proalfa. Esses, que já estão com a gente desde o início, já estão mais ou menos preparados para fazer essa prova. Mas os que vêm de outra escola, por exemplo, vêm de sexto ano de outra escola e entra aqui... vai fazer prova no nono ano. Ele chega aqui despreparado e até eu preparar, às vezes não dá tempo. Depende também do interesse do aluno. O aluno não sabe que está atrelado ao Prêmio de Produtividade, à verba pra escola. Ou, se sabe, alguns não querem fazer. Existe um desinteresse aí do número de alunos, da grande maioria. Eu tenho alunos bons, mas tem outros aí que... fazem xis e entregam.

É interessante notar que os alunos não sabem da relação entre metas, prêmio de produtividade e verbas para a escola. Esses parecem fazer parte de acordos realizados numa

esfera supra, numa *pactuação* do qual os alunos não participam, mas da qual emanam para eles a responsabilidade de *fazer a prova*. Nas falas de outros professores, outros elementos entram nessa discussão, como o distanciamento dos testes da realidade dos alunos, etc. De acordo com o professor Mauro, ao aplicar a prova ele verifica que o interesse dos alunos pelos testes é muito pouco ou quase nenhum:

Eu apliquei duas vezes. Nenhum interesse. Primeiro, que parece que nós estamos formando um grupo de aluno mercenário que tudo é em prol de ponto, de alguma coisa. Como não vale nada, então, não têm interesse de fazer. Segundo que nem sempre aquilo tudo o professor da área trabalhou. “Eu não sei isso. Como eu não compreendo o que é pra fazer, que interesse eu vou ter naquilo?” Pegar uma prova de mandarim, eu não sei nada, não sei, não tem jeito. Então, o desinteresse é mais do que dos docentes... dos alunos.

Na fala do professor, quando ele se refere à prova em “mandarin”, nota-se a sua referência a um distanciamento entre o que os alunos aprendem no dia a dia na escola e aquilo que é objeto dos testes. Quando a professora de Matemática, Luciana, aborda o “desinteresse” que os alunos demonstram diante de determinadas atividades, questiono se isso ocorre, também em relação aos testes nas avaliações em larga escala. Ela responde que os alunos fazem com ainda mais descaso.

Fazem com mais descaso, mesmo a gente incentivando, falando como a nota é importante. Falando como que é essa importância para a escola. Que essa é uma nota para dar todo o contexto da escola, toda a vida deles... Por exemplo, os alunos de 2015, se eles fizerem uma boa prova, eles vão ser taxados de alunos bons. Mesmo assim, eu acho que eles não percebem. Eles não fazem prova. Você acha que eles vão ter o interesse de ler? Assim, eu tô falando da maioria. Muitos não. Muitos gastam o tempo todo, fazem. Por isso que aí também a importância de você ter um tempo. Quem quiser aproveitar, a gente mostra a importância do aproveitamento. Mas quem não quer, o que a gente vai fazer? Quem está sendo avaliado são eles. A gente não pode ir lá e colocar nas mãos deles. Indicar qual é o caminho.

Diante dessa resposta, eu pergunto se os alunos acabam chutando as respostas da prova. Luciana responde que sim e completa que, quando se trata de questões que vêm com um caso para análise, normalmente com um texto maior,

[...] eles ficam com preguiça... A minha prova, tem coisa que eu ri, porque a resposta estava lá dentro do contexto, e eles não leram. Aí, na hora que vem uma avaliação externa, esses mesmos que fizeram de qualquer jeito, eles vão ler uma prova? Não vão. Aí eu acho falho, sim. Aí, vem a nota colocando assim: a escola tal é boa, porque ela tirou uma nota razoável; a outra escola, não, ela é ruim, porque tirou uma nota baixa. Sendo que não sabe o que está dito por trás disso tudo.

A professora toca numa questão fundamental, que não é possível responder cabalmente, mas sobre a qual é necessário refletir: até que ponto a *decisão* dos alunos de não realizar os testes como a política prevê é capaz de determinar variações significativas nas notas obtidas pelas escolas? A palavra *decisão* expressa nesta análise algo que vai ficando nítido nas falas dos professores. É como se despontasse uma resistência por parte dos alunos à realização dos testes.

A escola tenta vencer a resistência dos alunos de diversas maneiras. Os professores tentam mostrar a importância dos testes para a escola e até aplicar alguma nota de conceito para levar os alunos a responderem às questões. A professora de Matemática, Marta, diz que:

Por mais que a gente instrua, fale a importância, explica o porquê dessa avaliação, né. Eles não estão aí. Outras escolas, professores ajudam a fazer, que a gente sabe que não é honesto. Outras escolas, acontece igual o professor lá que subornou [convenceu, cooptou] os alunos para não fazerem. Então, que avaliação é essa? O que está avaliando, através de uma prova? Tinha que mudar essa forma de avaliação. Que seja progressiva, dentro da escola, ou que seja essa prova mesmo, mas dentro da realidade dos alunos, o que o Estado pede para a gente aplicar para eles dentro da escola e que a gente aplica... Então que seja cobrado isso. Tá fora da realidade mesmo. Eu falo isso na Matemática. Muito além daquilo que os meninos veem na escola.

No prosseguimento da fala de Marta, percebe-se que, mesmo diante de estratégias como atribuição de uma nota nas avaliações internas aos alunos que realizarem os testes das avaliações externas, a *adesão* desses alunos não é total.

A realidade deles é: ah, vale nota? Aí a gente até tenta colocar valendo nota, incluir lá na nota de conceito, que a gente tem que dar mesmo, para eles levarem a sério. Mesmo assim, não importa. Já tem aquele costume: *Ah, prova do Estado*, eles não têm... Infelizmente imaturos, na idade em que eles estão. [...] Para eles, é uma prova qualquer, que ele tem que fazer de qualquer jeito. A realidade é essa. (grifo meu)

Diante da fala de Marta, acrescento que talvez de fato o conteúdo da prova não faça sentido para a vida deles. Ela completa: “Isso mesmo. Não faz sentido. E principalmente quando eles começam a ler as questões, que eles veem que está fora da realidade deles mesmo. Faz menos ainda, né? Faz menos ainda.” Tal como o professor Mauro, a professora Marta se refere à distância entre o que se cobra nos testes e aquilo que os alunos aprendem, à distância entre o que os testes exigem e o que os professores acreditam que devem ensinar.

O professor de Educação Física, Pedro, também relata o fato de muitos alunos encararem com descaso os testes das avaliações em larga escala, mas introduz um elemento

novo ao debate: ele fala da possibilidade de esse desinteresse estar ligado ao modo como os professores também encaram as provas.

E é muito comum a gente escutar professor, na hora de aplicar essas provas, dizer assim: façam a prova aí. E os meninos: que prova é essa? E o professor responde: *ah, isso aí é prova do governo*. E aí eu fico pensando: peraí, os próprios meninos também vão pensar: então tá, se essa prova não vale nada, do jeito que ele disse ali pra mim, não vale nada. Ele não faz uma prova bem-feita. Né? Se você não explica para os alunos, os alunos estão cada dia mais críticos, assim. Eu tenho sentido um aumento na criticidade dos meninos, principalmente do nono ano em diante. [Eles perguntam]: Professor, essa prova vale ponto? Que prova é essa que eu estou fazendo? [Os professores respondem]: ah, isso aí é prova do governo. O menino vai fazer a prova como? Vai fazer de qualquer maneira. Isso quando não chuta a prova toda, o que também vai comprometer lá na hora dos resultados. Há pontos positivos e há pontos bem negativos. Pesa mais pro lado negativo. Acho que não que a ideia seja negativa, acho que a ideia é positiva. (grifo meu)

O professor Cristiano, vice-diretor, tem opinião semelhante à do professor Pedro. Ele acredita que o fato de muitos dos alunos não aderirem à realização dos testes das avaliações em larga escala esteja ligado à própria postura dos professores. O professor fala de uma não percepção dos professores em relação à avaliação externa como um indicador importante do trabalho realizado na escola.

Porque na verdade o próprio pensar do aluno costuma ser muito fruto da influência do professor, né? Eu acredito assim. E no que diz respeito a isso, eu acho que ainda falta um pouco de maturidade. Perceber essa avaliação externa como algo importantíssimo, como um indicador da sua aprendizagem, e também para ver a forma de trabalhar da escola, [...] o resultado.

A fala do professor, que denota que ele defende que os professores valorizem mais a avaliação externa como avaliação do trabalho pedagógico, contém, também, a crítica a respeito do modo como os professores realizam a avaliação em geral. De acordo com ele, o problema é que os alunos são educados numa perspectiva da recompensa; de ter como único motivo para fazer uma prova a obtenção de nota.

Existem casos pontuais em que os alunos levam a sério fazer a prova. Mas o número é maior de alunos que banalizam um pouco. A gente percebe, por exemplo, na aplicação. Fomos aplicar a prova do Proeb. Nos últimos anos eu fiz parte de algumas aplicações da prova. A gente nota a recepção deles, no momento de aplicar a prova, como eles reagem. E muitas vezes eles fazem a pergunta: “vai valer nota?” É uma pergunta simples, mas é um indicador de qualquer forma. Espere aí: “eu vou fazer é por recompensa”, não pra saber como eu estou no processo de ensino-aprendizagem, nesta instituição e de maneira geral. E aí eu acho que ainda falta amadurecimento. Ainda há uma ilusão na maneira de analisar e de se ver nesse processo como uma pessoa que está aprendendo, né.

O professor critica a espera da recompensa com nota pelo aluno, entendendo que isso é aprendido ao longo dos anos de escolarização. Não cabe neste ponto retomar uma discussão do comportamentalismo por trás da questão, mas à medida que os professores oferecem a nota em troca da realização das atividades, mais do que levar os alunos a se apropriarem de determinado conteúdo, produzem um comportamento que prejudica seu próprio trabalho. Para além dessa questão, na fala dos entrevistados aparecem contornos da relação dos alunos com os testes, da qual é necessário evidenciar pormenores contidos na ideia da aplicação da testagem a sujeitos.

Na produção de mercadorias ou objetos que saem de uma linha de produção, podem-se tomar quantos objetos quiser, na periodicidade que se mostrar mais proveitosa, e submetê-los à testagem, avaliando características físicas, químicas, dentre outras. Dessa testagem, podem-se construir modelos estatísticos que auxiliem a administração da produção e que permitam maior lucratividade e maior eficiência dos objetos produzidos. Na produção de sujeitos, fim da educação, o monitoramento que faça uso da testagem tem de levar em consideração que o que se *tenta* testar são sujeitos. Sujeitos são detentores de vontade. Podem, portanto, decidir, por exemplo, *não participar* dos testes. Podem decidir participar e não realizar as provas a contento.

O pressuposto da política, pelo menos tacitamente, é de que os alunos recebem os testes e fazem uso de tudo que sabem para responder às questões propostas. No entanto, não parece ser uma relação tão linear. Antes de tudo, é necessário considerar que são sujeitos, detentores de vontade, que não participam do processo de trabalho educativo como meros objetos de trabalho, que se deixam testar como se deixa a matéria inerte. Pelo constatado nas entrevistas com os professores, os alunos podem agir (não apenas reagir), de maneira capaz de levar a resultados que nada tenham a ver com sua real condição, em termos de apropriação de conhecimentos e habilidades, bem como de responder a tais questões.

7.5 O monitoramento como relação verticalizada entre Estado e escola: desconsideração da educação como prática democrática

A política educacional mineira como um todo, e não apenas a de monitoramento, caracteriza-se, segundo as falas dos professores, pela relação vertical com as escolas. É o que acontece, segundo o professor de Educação Física, Pedro, quando, de uma hora para outra, o

professor se vê obrigado a implementar determinada medida. Se dá certo, foi acerto da política; se dá errado, a culpa é do professor, que sequer escolheu aquela medida. Segundo ele,

as coisas são implantadas muito na vertical, de cima para baixo. [...] Quando dá errado, é o professor o culpado. Eu vejo isso muito nos colegas quando um ou outro ainda insiste em dizer que a avaliação do PAAE é uma forma de controle. [E dizem:] olha, isso aqui é uma forma de controle, isso é para saber se eu sei a matéria. E não fazer uso daquilo ali com esse objetivo que a gente disse, né? De olha, é um diagnóstico. Eu tenho alguns resultados e esses resultados eu tenho que lidar com eles.

O professor acredita também que as medidas implementadas de forma impositiva sobre os professores tendem a ser praticadas por esses sem o devido cuidado. Ele diz que é angustiante para os professores terem que realizar ações não pensadas por eles, e cujos usos, quando não compreendidos resultam na não concordância com a ação por parte do professor.

[...] talvez seja culpa de uma implementação sem [se dar] muita satisfação ao professorado, né. [A política é implantada assim:] tem uma prova para você fazer lá e daqui a alguns dias você joga lá na internet [e obtém] os resultados e daí a alguns dias os seus alunos vão fazer também. Aí, quer dizer, os professores ficam: peraí, essa prova é pra quê? Qual é o objetivo dessa prova? Então acho que muitos professores não tem clareza do que é, como funciona. [...] Por exemplo, a Prova Brasil, as provas... porque sai do nosso... [controle], sai da escola. *São diversos os usos que podem ser feitos e que a gente não tem controle deles e nem muitas informações. A gente não pode ver a prova direito, a gente não pode fazer isso, não pode fazer aquilo.* Isso causa certa angústia. Mas já a do PAAE não me traz, porque eu conheço um pouco mais. Mas, mesmo assim, alguns colegas ainda se sentem invadidos. Puxa, eu vou ter que fazer essa prova? Talvez seja fruto dessa implementação à revelia, sem muita orientação. Verticalizada. (grifo meu)

Segundo o professor, são políticas que foram jogadas sobre a escola. Possuem diretrizes, informações aos professores, mas estes não percebem uma relação direta entre as medidas e a transformação de sua prática não percebem uma transformação das condições de realização dessa prática. E, assim, “não tem empenho, né? Se eu não sei para quê fazer ou com qual objetivo, não há muito empenho.” Na política mineira, o professor, que já foi analista da SEE/MG, afirma:

É muito comum que o professor receba depois o analista dizendo: você precisa retomar isso, isso e isso, porque a escola não alcançou o resultado esperado naquelas habilidades. E aí, se não fizer sentido para o professor, ele vai retomar muito contrariado: mas peraí, tá caminhando, eu vou ter que retomar? As vezes eu concordo que o professor perde um pouco, sim [o controle sobre seu próprio trabalho].

Quando o professor João, da disciplina História, manifesta concordância com a existência de alguma forma de avaliar, justificando que “o professor não é uma ilha”, ele registra também a preocupação com o nível de participação dos professores nas decisões relativas ao monitoramento da qualidade. Então, pergunto se a política lhe parece verticalizada. Ele responde que é “bastante verticalizada. Não sei como são elaboradas essas provas, mas faltava um pouco disso, né? De diálogo com o contexto onde essas provas estão sendo aplicadas.” Ainda conforme o professor, é preciso repensar (pode-se entender que ele fala em repensar coletivamente) a avaliação externa: “Porque uma prova é aplicada num lugar e outro, e são às vezes contextos diferentes. E se você colocar uma avaliação... Como eu disse, tem um valor, na medida em que é uma forma de se avaliar um sistema como um todo, mas que deveria ser talvez repensado.” Talvez se encontre na própria imposição uma das causas do insucesso de determinadas políticas educacionais.

Pergunto ao professor Mauro, que leciona História, se ele acredita que, na concepção da política educacional, falta escutar os professores: “O Estado poderia escutar um pouco os professores?” Segundo o professor, o Estado escuta especialistas, consultores, e não propriamente os professores.

As pessoas chegam: não, porque eu tenho pós-doutorado nisso e naquilo e tal, que eu trabalhei no ensino médio, trabalhei não sei onde. Tem vinte anos, trinta anos [que a pessoa trabalhou na educação básica]. O aluno era outro, a realidade era outra. Então, são esses que os políticos procuram para formular alguma coisa.

A sugestão do professor é criar políticas mais participativas, nas quais o que ele chama de “base”, referindo-se a quem trabalha na escola pública, possa ajudar a decidir os rumos da política educacional. Segundo ele, o governo “deveria beber bem mais lá na base, bem lá no alicerce, bem no subsolo da educação, que é na sala, com os professores, para tentar formar. Difícil? Dificílimo, porque como é que vai juntar esse tanto de gente?” Para o professor, os projetos se distanciam da realidade; e sendo dinâmica, essa realidade exige um constante pensar do projeto de escola: “Então, propõe algumas coisas que seriam apropriadas para aquele alunado que ela viveu, que ela viu. O alunado de hoje é outro, a experiência tem que ser atual, ué. O que tá aí hoje.” Além dessas questões destacadas pelo professor, é preciso discutir que esses projetos de escola não são apenas definidos apoiando-se num distanciamento da escola, como também se caracterizam como importação de lógicas outras, provenientes de outros processos, que não os educativos. E, assim, quem tem de aplicá-los fica com a sensação de inadequação.

7.6 A comunidade e as informações produzidas pelo monitoramento: controle social ou controle do trabalho alheio

Toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. (WOOD, 2006, p. 8)

No contexto da política de monitoramento da qualidade da educação, um dos pressupostos é que as famílias se valham das informações geradas pela testagem para que, ao escolherem as melhores escolas, pressionem as instituições não escolhidas pela elevação dos escores de rendimento e, supostamente, da qualidade da educação ofertada. No entanto, o que se verifica na prática não é isso. E sobre esse aspecto cabem pelo menos duas críticas. A primeira é a da própria concepção da participação da comunidade na escola e na elevação da qualidade, que não passa de uma participação assessoria, pois o poder de regulação da qualidade é transferido ao *mercado*, antes que seja de fato colocado nas mãos dos interessados. A outra crítica é que nem mesmo a participação assessoria prevista pela política ocorre, como se evidencia a seguir, a partir das falas dos professores.

Quando pergunto ao professor Mauro, que leciona História, se ele percebe que a comunidade faz uso desses indicadores de qualidade, como o Ideb, sua resposta assinala que os indicadores são pouco utilizados pelas famílias. Porém, Mauro considera que, mais importante que isso, é questionar a realidade dos indicadores:

Eu moro num bairro que tem três escolas perto. E o que eu ouço é: não vamos pôr o aluno naquela escola não, que aquela escola é ruim. Aí, a leitura leiga é aquela: a escola é ruim, não vou pôr meu filho; vou pôr naquela, diz que o índice do governo lá é bom. Mas ele pode ser fictício, igual eu falei, os dados foram manipulados. Então, nem sempre a escola que tá lá é a real, seis, por exemplo.

Isto é, a comunidade utiliza pouco o índice, mas se utilizasse efetivamente como prevê a política, não estaria necessariamente escolhendo a melhor escola. O professor Cristiano, vice-diretor, até faz uma ressalva antes de fazer suas afirmações a respeito do assunto. Diz ele que não sabe se está desinformado a respeito, mas que “isso não é bem claro” [que as famílias façam uso do indicador do Ideb, por exemplo]. Ele não percebe que a comunidade faça o uso previsto pela política educacional nem que isso tenha efeito de pressão das famílias sobre a escola:

Principalmente na rede pública. Na rede privada, claramente isso é perceptível. Você vê assim, até a própria propaganda coloca claramente. Quando vai fazer uma

propaganda de uma escola tal, utiliza-se bastante, principalmente naqueles primeiros momentos depois que a nota sai, utiliza-se bastante. Que a escola teve nota tal. Agora, na rede pública não é bem claro isso usar isso como referência para escolher escola. Logicamente existe. Quando a direção da escola, a própria escola, vai fazer... quando há necessidade de uma disputa, sei lá, de manter turma aberta, por exemplo, ou até mesmo para mostrar para os familiares dos alunos até então matriculados, mostrar que a nota é boa, então isso é usado, sim: “A nota do Ideb nossa é X, então é uma nota boa!” Primeiro, boa parte dos familiares não têm entendimento. Você tem que expor, se expor em relação a isso e explicar que é importante.

Segundo o professor, o governo mineiro (Governo de Antônio Augusto Anastasia – PSDB) adotou com muito entusiasmo a perspectiva de tornar pública a nota do Ideb, referindo-se à afixação das placas com essa nota na fachada das escolas, mas que isso não teve um bom impacto. Segundo o professor, o Governo

fez uma propaganda, até uma festa, porque Minas Gerais teve uma das melhores notas do País no Ideb. E aí, fez uma placa comemorativa, que está até ali. Fez uma placa simbólica para afixar isso na escola. Pediu pra fazer uma... [reunião] com a comunidade, fazer um momento festivo para colocar essa placa, principalmente as notas que estavam boas.

Ainda de acordo com o professor, a valorização dessa competição entre escolas, por meio da nota exibida na placa estava presente na política. Havia a perspectiva (ele diz que a escola o fez) de discutir com a comunidade a importância de a escola ter um índice e de melhorá-lo. Pergunto novamente se ele não percebe a comunidade fazendo uso disso e ele diz que pode ser só visão dele, mas que isso não é evidente e completa:

Talvez seja por desinformação, falta de entendimento disso, mesmo que, apesar de que quando sai o resultado dessas notas, os governos, até o próprio município, né, faz propaganda quando saem os resultados. Depois... Mas não continua. Até mesmo pra valorizar, né? É só um momento de mídia, imediato. Mas que seja também uma coisa contínua, até mesmo para a família entrar nesse processo de ensino-aprendizagem, que é fraca demais [a participação].

Questiono ao professor Cristiano se, mesmo a comunidade não utilizando esses dados para pressionar a escola e para cumprir o que seria o princípio da política, o professor considera a competitividade entre instituições uma medida adequada para fomentar a elevação da qualidade da educação. Ele responde que essa não pode ser a única forma por meio da qual se busca a qualidade da educação. O professor considera a possibilidade de admitir essas medidas, mas sua prática mostra que elas não podem ser as únicas.

Colocar única e exclusivamente o resultado dessas avaliações, particularmente o Ideb, como referência para, vamos colocar a possibilidade, disputar aluno, ou até mesmo para informar a comunidade, no meu ponto de vista não seria a única ferramenta. Ela pode ser contada, sim, para a gente se sentir motivado e acaba, querendo ou não, sendo um resultado do nosso trabalho. Ela serve como uma autoavaliação institucional e uma avaliação de cada um aqui dentro que contribui para aquele resultado; seja ele bom, seja ruim.

Com base em sua experiência, o professor sugere que existem “outros indicadores que a gente trabalha que são avaliações cotidianas mesmo e ao longo do ano também”. O professor não concorda com a competitividade nem como mola propulsora da qualidade nem como mecanismo que leva as escolas a disputarem alunos, como se fossem clientes. Diante de sua fala, que a comunidade não faz uso desses indicadores, é possível verificar que quem acaba utilizando os índices para pressionar a escola é a própria SEE/MG. Cristiano completa:

Tem uma pessoa ou outra que preocupa com isso, mas é muito pouco. Considerando o universo de alunos atendidos, se perguntar aqui numa reunião de pais, eu acredito, se fizer um levantamento estatístico, uma pesquisa, pode ser que algum vai saber falar o que é o Ideb. Se perguntar se já ouviu falar, eles vão falar que ouviram falar. Mas falar que “eu matriculei meu filho aqui pensando no resultado da nota da escola”, eu acredito que, de cem, vá ter um ou dois que vão falar isso. Eu posso estar errado, mas acredito que sim. E o que é mais uma preocupação seria de garantir a vaga, de manter o menino na escola. Tanto que chegam na secretaria da escola procurando vaga, procurando realizar uma matrícula, mas preocupado se tem uma vaga aqui. É bem simplório mesmo: “tem a vaga aqui?”

Questiono se a luta das comunidades dos alunos ainda é pela vaga e o professor confirma que sim. Em sua fala, vai-se tornando cada vez mais claro que a nota do Ideb exibida na placa na fachada da escola não é utilizada para a escolha da escola pela comunidade. Isso leva a supor que os pais estejam preocupados com outras questões não necessariamente relacionadas à nota do Ideb como suposta expressão da qualidade, por exemplo, mas que se ligam à distância entre casa e escola, à relação da escola com a comunidade, ao conhecimento dos professores e de outros profissionais que trabalham na escola, fatores que geram maior confiança.

A ideia contida nos documentos que o Estado torna públicos sobre o monitoramento da qualidade, inclusive nas próprias propagandas, é uma ideia de controle social, de que a sociedade possa, de alguma forma, exercer algum controle sobre o serviço oferecido pela escola pública. Afinal, a *responsabilização* nasceu no contexto das democracias liberais participativas. Nas análises das seções anteriores, foi possível verificar que o discurso oficial defende que essa medida acarreta a participação do público diretamente interessado no *serviço* prestado pelas

instituições públicas, supostamente tornando-as mais democráticas. No entanto, é necessário analisar criticamente a relação entre o conceito de democracia, especialmente quando se trata de educação, e os pressupostos da responsabilização.

Em princípio, a ideia da responsabilização é possibilitar que a *clientela* atue como controladora do controlador dos serviços oferecidos, conferindo, portanto, caráter democrático às relações entre Estado e sociedade (CAMPOS, 1990). A responsabilização, tomada no sentido de “imputar a responsabilidade a alguém”, implica compreender o *responsabilizado* como objeto de uma ação. Logo, no que se refere à escola pública, um primeiro fato a identificar é a separação entre o Estado, de um lado e os serviços e servidores públicos, de outro. O Estado exerce o papel de responsabilizador, enquanto os servidores públicos são os *responsabilizados*. Um segundo fato é o caráter contraditório do Estado, ao responsabilizar diretamente os servidores públicos.

Apesar de proclamada sob os arautos da democracia, a responsabilização, como medida que permitiria o controle social da atividade escolar, por meio da participação democrática, não condiz com a ideia de democracia enquanto “convivência pacífica entre grupos e pessoas *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2010, p. 27, grifo no original). Nem os professores, nem os alunos, nem os pais destes entram no processo como sujeitos. Por fim, o papel que a sociedade exerce no âmbito do monitoramento não se sustenta como afirmação da condição de sujeito, porque aquela se torna partícipe do processo apenas para realizar uma ação predeterminada, *a escolha do produto*. Nesse sentido, o controle teria sido transferido ao *mercado* e não aos sujeitos, tornando-se apenas controle do trabalho alheio.

7.7 A escolha do objeto de trabalho pela escola

No desenvolvimento da pesquisa no interior da EEGR, foi possível perceber nas falas dos professores que eles recebem os alunos que procuram a escola e sabem que isso é correto, porque a escola não pode escolher os alunos que vai receber. Jussara, coordenadora pedagógica, reivindica que a avaliação não deveria levar em conta todos os alunos que se transferem para a escola ao longo do ano. Segundo ela, esses alunos não podem expressar em provas resultado do trabalho de professores daquela escola. Essa fala, no entanto, possibilita ver além da reclamação da coordenadora sobre a imprecisão dos números das avaliações em relação àquilo que os professores realizaram de fato. Revela que existem muitos alunos que se transferem de escola ao longo do ano. Esses alunos que mais se transferem de escola ao longo

do ano não são os das camadas mais abastadas nem os que mais contribuiriam com a elevação dos escores de rendimento de uma escola. As falas da professora colocam também em evidência a questão da escolha – e da não escolha – da escola pelo aluno e por sua família.

A escolha escolar é um dos princípios que estão na base das políticas de monitoramento da qualidade da educação. A divulgação dos índices decorrentes serviria aos pais na escolha da escola para seus filhos e, automaticamente, colocaria as escolas em esforço contínuo para melhorar seus índices e chamar a atenção dos pais e serem escolhidas. A ideia de escolha escolar fica clara na política americana. Por isso, é importante falar brevemente dessa política.

Como parte das políticas de monitoramento da qualidade, as chamadas *escolas autônomas* ganharam espaço nos Estados Unidos. Essas escolas são geridas por empresas privadas, mas recebem recursos públicos. Os sucessos dessas instituições foram exaltados em eventos em reuniões políticas principalmente durante a primeira década do século XXI. No entanto, estudos atribuem esse sucesso à absorção de estudantes mais motivados. Apesar de as vagas serem distribuídas por sorteio, sabe-se que os estudantes que tendem a procurar as escolas segundo padrão de qualidade são, geralmente, os mais motivados. Os demais escolhem de acordo com a distância da residência e com outros fatores já mencionados. Utilizando as palavras de Paro (2011), pode-se dizer que essas escolas “escolhidas” recebem estudantes que já se apropriaram do *querer aprender*⁵⁰, valor decisivo para a aprendizagem.

Paro (1986; 2012a) ressalta que, no processo de produção pedagógico, não é possível escolher o objeto de trabalho (o aluno – este entendido sempre em sua condição de sujeito). Essa escolha, de fato, não pode ser feita pelas escolas, pelo menos não sem tornar a escola excludente. Ravitch (2011) denuncia que, nos Estados Unidos, como consequência da escolha escolar, as grandes escolas de ensino médio foram gradualmente sendo substituídas por escolas temáticas menores. Havia escolas para futuros bombeiros, para profissões de saúde, etc. Entrar nessas escolas se tornava para os jovens que concluíam a nona série, como entrar para a faculdade – pela concorrência e pela tarefa de fazer uma escolha profissional. Para Ravitch (2011), porém, o problema da escolha escolar e das escolas temáticas (pequenas) é que alguns alunos “sobravam”. “Invariavelmente, eles eram os de mais baixa performance, os menos

⁵⁰ Embora já afirmado na tese, é importante lembrar que, quando o autor se refere ao *querer aprender* como valor decisivo para a aprendizagem e quando, nesta tese, refere-se a alunos que possivelmente já cheguem às escolas autônomas detentores desse valor, não se está separando o *querer aprender* daquilo que ocorre na escola. Enquanto valor, *querer aprender* não é dado naturalmente, mas historicamente construído e, portanto, aprendido. Logo, a própria escola deve comprometer-se com a formação desse valor.

motivados, que eram de alguma maneira deixados de lado pelas novas escolas, que não queriam crianças como elas para deprimir os tão importantes escores da escola.” (p. 103) No Brasil, já se tem pesquisas com indicativos de condições parecidas, como se relata a seguir.

Márcio da Costa e Mariane Koslinski (2011, p. 256) descrevem a lógica de um fenômeno que vem ocorrendo na cidade do Rio de Janeiro-RJ, parecido com o das escolas autônomas americanas, e que, ao que parece, vem sendo acirrado ante os programas de testagem e responsabilização. O fenômeno que se aproxima de uma espécie de *ecologia de mercado* é denominado pelos autores como um “quase-mercado oculto” na disputa entre estudantes por escolas e entre escolas por estudantes.

Por que usamos o conceito de “quase-mercado oculto”? É oculto porque não há mecanismos formais, explícitos de seleção de alunos em cada estabelecimento. São procedimentos velados que permitem a algumas escolas operar ativamente no mercado, que, do ponto de vista legal e formal, não é, nem pode ser fechado. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 255)

O fenômeno funciona da seguinte forma:

Estudantes competem por escolas, mas escolas não apenas competem, como também colaboram, na divisão dos estudantes. Ao final, a ecologia do mercado escolar pode impedir ou, ao menos, *limitar severamente, a escolha livre e o mercado livre*. A competição ou colaboração (divisão de trabalho) entre as escolas seria dirigida pelas escolas de alto prestígio, que delimitam as escolhas das demais, dispondo essas de escolhas dependentes ou, em muitos casos, de nenhuma escolha. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 256, grifo meu)

As constatações dos autores, embora eles não destaquem esse aspecto, desmontam a ideia de elevação constante da qualidade, favorecida pelo princípio mercadológico da suposta liberdade de escolha de pais e alunos por escolas de melhor qualidade. A melhoria da qualidade de umas escolas se faz à custa da ruína de outras, pois, ao selecionar os estudantes que potencialmente elevam os escores, a escola exclui os que potencialmente contribuiriam para a queda de tais escores. No fim das contas, estes últimos alunos teriam que ser recebidos por escolas que, não dando conta de sua tarefa educativa, teriam de se contentar com as últimas posições nos ranques. A pergunta fundamental a ser feita é: em que medida a existência de escolas de alto nível depende da existência de escolas que recebam os “rejeitados”, tornando-se, por isso, escolas de baixo nível?

O texto de Costa e Koslinski (2011) permite perceber que se trata da coexistência de escolas que integram um sistema, de modo que um tipo de escola permite ou é condicionado

pela existência de outro. “Por exemplo, escolas de maior seletividade dependem de outras que recebam os alunos que são delas excluídos.” Dessa forma, a escolha (por uns) desemboca numa não escolha (por outros). As conclusões da pesquisa desses autores no Rio de Janeiro – RJ vão ao encontro da observação de Ravitch (2011) sobre os Estados Unidos. Segundo Ravitch (2011), os “estudantes problemáticos eram relegados a outra grande escola de Ensino Médio, onde sua presença instigava uma espiral de fracasso, dissolução e fechamento” (p. 103).

A escolha do objeto de trabalho pela escola, contrária aos princípios descritos na Constituição Federal e na LDB para a educação brasileira, tem como efeito, também, um tipo de rejeição que ocorre no interior da escola. Mesmo incluído na escola do ponto de vista do acesso, ao longo do processo educativo o sujeito é descartado enquanto foco da ação educativa.

Em resumo, a política de monitoramento da qualidade desemboca em práticas ilegais de “escolha do aluno” a ser matriculado. Em casos como o da EEGR, no entanto, a questão da *impossibilidade da escolha do objeto de trabalho*, isto é, da escolha dos alunos, é uma realidade, e não apenas porque isso seja correto do ponto de vista do direito à educação. É uma impossibilidade porque a escola atende às comunidades circunvizinhas. Ela é a escola disponível, é a escola mais próxima. É evidente que determinado grau de escolha escolar é possível a essas comunidades, dado que pode haver duas ou três escolas próximas. Entretanto as diferenças entre as instituições disponíveis não são comumente tão grandes quanto as diferenças que existem entre elas e as escolas públicas centrais tradicionais, que recebem outro tipo de público.

7.8 Aumento das desigualdades intraescolares

Como se viu na subseção anterior, a exclusão pode dar-se também no interior da escola, para além daquela exclusão como *escolha do objeto de trabalho pela escola*. Nesta subseção, questionam-se algumas formas sob as quais se podem ampliar as desigualdades intraescolares, ou seja, as desigualdades de aprendizagem entre alunos dentro de uma mesma escola, questão pouco abordada na literatura educacional. Isso pois a competição entre escolas torna mais claro o aumento de desigualdades entre instituições escolares.

É curioso que um dos mais famosos programas de testagem e responsabilização em educação (o estadunidense) tenha tido como nome *Nenhuma criança deixada para trás* (*No child left behind*), porque, no Brasil, por exemplo, pesquisas evidenciam que, em função da busca por atingir metas de escores de rendimento, escolas e professores têm *deixado alunos*

para trás, esquecidos, pois para a elevação de seus índices, não é recompensador para a escola investir nesses alunos. Antes de abordar o assunto especificamente tratando da EEGR, convém citar algumas pesquisas que chegaram a conclusões correlatas.

Em seu doutoramento, Elizabete Bassani realizou em uma escola pública da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo uma pesquisa etnográfica, que resultou na tese intitulada *As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”*. Ao iniciar sua pesquisa, a autora tinha em mente a referência das práticas educacionais com relação à medicalização, atribuindo portanto, as causas do fracasso escolar a aspectos biológicos, de saúde. No entanto, sua experiência de pesquisa a fez redimensionar a análise. O impacto das políticas quantificadoras da educação era o aspecto que mais claramente emergia das preocupações dos professores. Assim ela descreve suas constatações:

Tudo que observei demonstra que essas políticas não produziram na escola pesquisada uma melhoria na qualidade do ensino, mas sim levaram essa escola a ter como propósito desenvolver estratégias exclusivamente visando a aumentar os índices obtidos com as avaliações externas. (BASSANI, 2013, p. 79)

Um outro aspecto preocupante é que no Ideb a nota a ser atingida é da escola, a meta é uma média. Na média o desempenho individual fica camuflado, isto é, o sujeito desaparece, é aniquilado. As políticas visam médias. Nessa escola, o aluno que não aprende, se não atrapalhar a média, não importa, não é considerado. Esses alunos assistem ao seu desprezo, a uma constante humilhação e ficam à espera que o tempo escolar passe, tempo em que a escola o empurra para frente. (BASSANI, 2013, p. 98)

Bassani (2013) destaca o desaparecimento do sujeito, considerado individualmente, como sujeito de direitos. A partir do redimensionamento da pesquisa a que a realidade pesquisada levou, a autora adota o conceito de “inclassificável”, cunhado especificamente para designar o contexto que encontra.

O que constatei foi que grande parte desses alunos estava no lugar de “inclassificável”. Os professores, em sua grande maioria, não avaliam e nem classificam, muito menos os encaminham para profissionais de saúde, são apenas indiferentes a esses alunos. Talvez, em suas representações, eles sequer mereciam estar ali. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor” aparece no cotidiano da escola estudada. Tão sem valor que não merece ser ensinado, nem avaliado, muito menos classificado, apenas deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, tornar-se ao final do ano letivo uma média, quando assim desaparecerá nas estatísticas, sem direito sequer ao “biodiagnóstico”, “inclassificável”. Não defendemos aqui, é claro, o direito ao “biodiagnóstico”, apenas destacamos que até desse “direito” esse aluno foi excluído. A novidade da proposta seria anular completamente todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser inominável e inclassificável. (BASSANI, 2013, p. 104)

Apesar da realidade encontrada, a autora constata que os professores tendem a atribuir as causas da não aprendizagem unicamente aos alunos e às famílias destes. As questões relacionadas à instituição escolar e até mesmo à política não são cogitadas.

Na EEGR, é diferente. Há também a tendência dos professores de reclamar que o desinteresse do aluno é correspondente a um desinteresse da própria família com relação à educação dos filhos. No entanto, constata-se, por exemplo, na fala da professora Verônica, professora de Português, que existem alunos *ficando para trás*, mas, diferentemente da escola pesquisada por Bassani (2013), a própria professora analisa o problema denunciando o fato de a política educacional obrigar a desenvolver um currículo que os professores não podem interromper para dar atenção aos alunos que estão aprendendo menos. Para a professora, nem mesmo a recuperação paralela, prevista na educação estadual mineira, os professores conseguem fazer:

Até a recuperação paralela, que eles insistem que a gente tem que dar no bimestre, que o aluno tem direito, tal, nós não conseguimos pôr em prática na sala. Por quê? Porque enquanto eu preparei aquela recuperação para dez alunos da sala, como que eu vou dar essa recuperação para eles, tendo que dar uma assistência, porque sozinhos eles não conseguem fazer, e deixo a sala quebrar o pau? Ou passo a atividade pra eles e os outros não vão fazer? Dentro da sala de aula a gente não consegue. Não tem quem faça isso.

As impossibilidades, assim como seu descontentamento diante da situação, são evidentes na fala de Verônica. Em sua pesquisa, Bassani (2013) acompanha o caso de um aluno, para ilustrar o que chama de “inclassificação”. Alunos como Wellington, cuja trajetória a autora analisa mais detidamente, são relegados a uma espécie de esquecimento. Não chegam sequer a ser rotulados, porque sequer são notados. Estão privados do direito de aprender. São excluídos do interior, para usar uma expressão de Pierre Bourdieu (1997). A autora recorre ao referencial oferecido por Giorgio Agamben (2010), especialmente ao conceito de *homo sacer*, para interpretar o que chama de “inclassificação”. O *homo sacer* é um homem que pode ser morto impunemente, apesar de não ser reconhecida a recomendação de sua morte. É um homem cuja morte não é um sacrifício, porque é considerado impuro, mas cujo assassinato não acarreta uma pena jurídica. Pode-se dizer que é o indiferente aos olhos da sociedade e do poder. A autora transpõe esse referencial para verificar o equivalente do *homo sacer* no âmbito do sistema escolar, denominando esses alunos como “inclassificáveis”.

Os alunos sujeitos da pesquisa de Bassani (2013) não são rotulados, mas também não têm sua situação questionada. Os dias se passam e eles permanecem nas salas de aulas

como seres invisíveis, abandonados à própria sorte. Eles literalmente passam pela escola, sem que esta provoque qualquer mudança em suas vidas. Embora sempre tenham desempenho inferior, contanto que as médias avancem, está tudo bem. O sujeito individual é apagado em detrimento dos números que o homogeneizam. Um velho ditado diz que, na ciência exata, não importa se se tem os pés em gelo e a cabeça em fogo, desde que a média seja mantida. É para essa analogia que tende a realidade escolar e o direito à educação.

Nos Estados Unidos, George W. Bush buscou no estado do Texas o exemplo de um programa que conferia ganhos impressionantes em escores de desempenho em testes em larga escala. Com isso ele impressionou a todos. Não obstante, acadêmicos alertaram que aquele programa não estava acarretando ganhos, mas uma série de consequências desastrosas, como o alto nível de abandono escolar por estudantes afro-hispânicos. Acadêmicos também alertaram que, conforme os professores passavam mais tempo preparando os estudantes para realizar testes padronizados, o currículo era enxugado (RAVITCH, 2011).

O redirecionamento da pesquisa de Bassani (2013) para os aspectos ligados às políticas “quantificadoras”, como a autora as denomina, é indicado ou previsível diante das indicações de Pierre Bourdieu, quando o autor fala dos *excluídos do interior* na escola:

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar. (BOURDIEU, 1997, p. 482)

Nos termos de Bourdieu, pode-se dizer que os fatores sociais “mal definidos” - sobretudo aqueles que se referem à suposta *incompetência dos professores* - tornam-se foco da política de monitoramento da qualidade da educação. Luiz Carlos de Freitas (2007) utiliza a expressão *eliminação adiada* para tratar dos casos dos alunos das classes populares que permanecem dentro das escolas, à espera do final dos ciclos para serem reprovados e, finalmente, excluídos. Parece que, a despeito da possível exclusão física futura, ela já se concretizou no interior da escola, por meio da indiferença. O excluído do interior torna-se invisível e sequer chega a constituir um incômodo. A eliminação de fato talvez ocorra quando o próprio aluno se der conta de que não vale a pena ir à escola.

No âmbito da política mineira de monitoramento da qualidade da educação, uma pesquisa já fez um alerta para situações parecidas com a constatada por Bassani (2013). Apesar

de destacar os méritos do sistema de metas do Acordo de Resultados da SEE/MG, o relatório do Game (UFMG, 2011) chama a atenção para um importante risco: pelo fato de a escola poder melhorar suas médias com investimento em alunos com nível de aprendizagem mais elevado, corre-se o risco de que os que têm nível de aprendizagem mais baixo acabem *esquecidos*.

Com relação a isso, a SEE/MG já pensa em alocar dois indicadores, utilizando-se de dados relativos ao aumento da proficiência associado ao aumento do número de alunos com nível adequado de proficiência. É importante registrar que essa medida não garante que os extremos não venham a se distanciar ainda mais, apenas podendo evitar que o investimento se dê exclusivamente sobre os que têm maior possibilidade de elevar os escores. Por exemplo, ter 99% dos alunos com níveis adequados de proficiência não oferece garantia alguma de que não exista 1% ou até menos com níveis muito baixos e nos quais, para a escola, para o professor, *não valeu a pena ou não deu tempo* de investir esforços.

A composição de turmas em escolas com base em princípios meritocráticos, em que se separam os ditos melhores dos ditos piores, é um fato conhecido muito antes que se falasse em avaliações em larga escala e responsabilização ou monitoramento da qualidade. No entanto, a pesquisa coordenada por Romualdo Portela de Oliveira (2013) aponta um dado curioso sobre a relação entre as notas médias obtidas pelas escolas e as formas de investimento que as instituições realizam em seus alunos para alcançá-las. Com base nas notas obtidas em testes em larga escala, os pesquisadores definem na metodologia da pesquisa um índice de homogeneidade intraescolar, “razão entre a variância das notas entre as turmas e a variância total das notas na escola”.

As escolas que apresentam pouca variação de notas, quando comparadas ao conjunto do Brasil, apresentam menor correlação intraescola. Esse resultado é esperado, pois nas escolas em que há pouca variação entre o conjunto dos alunos não há porque existir grandes variações entre as turmas. Nas escolas com maior variação no conjunto das notas dos alunos, observa-se a contribuição da turma para a variação da nota, ou seja, há indicações de “separação” de alunos segundo desempenho. Desse conjunto, resgatamos as seguintes conclusões: tanto as escolas que apresentam menor variância de notas em relação ao conjunto (mais homogêneas), quanto as que apresentam maior variação de notas entre as turmas, relativamente à escola, apresentam maior desigualdade. Isso associa melhores resultados a mais desigualdade, o que torna os resultados desejáveis algo contraditórios, ou mais complexos de se explicitar, posto que não basta aumentar os resultados, pois mesmo nas escolas com maior variabilidade de notas há indícios de segmentação de turmas segundo o desempenho escolar. Isso nos remete para a necessidade de enfrentar, concomitantemente, o tema aumento da média e da redução da desigualdade. (OLIVEIRA, 2013, p. 75)

Ao analisar as desigualdades intraescolares no município de São Paulo, os autores dizem que quando “os resultados são melhores a desigualdade também é maior. Isso sugere que

as melhorias de resultados se ancoram nos alunos com melhores pontuações. O desafio daí decorrente é combinar a melhoria dos resultados com a redução da desigualdade.” (OLIVEIRA, 2013, p. 99) Com base em literatura referente às habilidades e experiência docente, tendo coletado dados também a respeito, o relatório registra que

o critério de alocação do professor nas turmas tem potencial para explicar em parte tanto os resultados melhores como a menor desigualdade no interior da escola. Da mesma maneira, clima acadêmico, clima disciplinar, proatividade da escola visando aumentar a participação dos pais nas atividades da escola e inexistência de critérios de alocação dos alunos com dificuldade de aprendizado podem ser elementos a contribuir tanto para a melhoria dos resultados quanto da diminuição da desigualdade. (OLIVEIRA, 2013, p. 106)

Para Oliveira (2013), a conclusão mais impactante do estudo que coordenou

é que, consistentemente, constatamos que a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Este resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais nos últimos anos é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma firme preocupação com a redução da desigualdade, intra e entre escolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante. (OLIVEIRA, 2013, p. 107)

O relatório deixa alguns alertas:

[...] é necessário lançar luz sobre o problema da desigualdade ao mesmo tempo em que buscamos aumentar as proficiências em nossas provas em larga escala. Esta questão é estratégica e, conjunturalmente, muito importante, pois os indicadores de monitoramento que estamos utilizando (Ideb, resultados na Prova Brasil, etc.) têm dedicado pouca atenção a ela. A desigualdade, particularmente aquela produzida ou reforçada no interior da escola, é desafio importante a ser equacionado por nossa política educacional. Antes de buscarmos possíveis ações a serem tomadas para combatê-la, é necessário realçá-la como um problema de política pública, transformá-la em uma preocupação cotidiana de sistemas de ensino e unidades escolares. (OLIVEIRA, 2013, p. 107)

Embora o relatório da pesquisa coordenada por Oliveira (2013) traga, por um lado, a afirmação de que o fenômeno observado por Costa e Koslinski (2008; 2011) no Rio de Janeiro – RJ, já referido nesta seção, não seja observado em São Paulo – SP, traz, por outro lado, a constatação de declarações de gestores escolares afirmando que adotam outras maneiras de expulsar os alunos “indesejáveis”:

De todo modo, na pesquisa qualitativa a respeito dos processos de matrícula, obtivemos declarações de processos de “seleção de alunos”, constando desde escolas que declararam fazer testes de ingresso, até escolas que declararam implementar os

critérios de matrícula estabelecidos pelo Sistema de Ensino e, depois de concluído o processo, promoverem “trocas de alunos indesejáveis”. Isso nos leva a pensar em processos de auditoria nos procedimentos de matrícula adotados, após a sua conclusão, conforme sugerido pela literatura. (OLIVEIRA, 2013, p. 108)

Por essas constatações de Oliveira (2013), verifica-se que aquela afirmação de Paro (1986; 2012a) de que a escola, diferentemente das empresas produtoras de objetos, não pode selecionar seu objeto de trabalho (matéria-prima), parece ter sido esquecida. Claro que isso não foi possível sem tornar perverso o sistema escolar.

A composição de turmas que separa os alunos segundo seu desempenho escolar não pode ser atribuída às avaliações em larga escala, por ser verificado muito antes delas. Entretanto, os apontamentos de Oliveira (2013) permitem alertar para o perigo de o fenômeno ser agravado, pois torna-se mais claro que o investimento nos alunos de maior desempenho tende a aumentar mais as médias da escola do que o investimento em elevação do desempenho dos demais. Já os mecanismos de seleção dos alunos, como a “troca de alunos indesejáveis”, constituem fenômeno claramente impulsionado pela competição entre escolas por posições em ranques.

Essa *troca de alunos indesejáveis* identificada na pesquisa coordenada por Oliveira (2013) já havia sido verificada em outros países, mas nem a consciência disso impediu que os dirigentes do Inep apelassem para medidas análogas. Em 2007, Marta Avancini (Revista Educação, da UOL) pergunta, em entrevista, ao então presidente do Inep, Reinaldo Fernandes, sobre as possíveis distorções geradas pela responsabilização, e ele responde:

Isso é polêmico no mundo inteiro. Primeiro, os estudos empíricos mostram que a divulgação dos resultados de avaliações por escola e a fixação de metas melhoram as notas. Não há dúvida quanto a isso. Antes, era tudo muito “eu acho”, agora não. Existem as experiências dos anos 90, com estudos e resultados inequívocos. Quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos, isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não se pode deixar de dar um “remédio” para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar. Temos de ver se é melhor ou pior para a qualidade da educação. Acho que é melhor. Os efeitos colaterais devem ser combatidos. Quando a primeira-ministra Margaret Thatcher fez a reforma educacional, diziam que era uma visão de direita. Quando o Tony Blair se tornou primeiro-ministro, acreditavam que ele suspenderia a reforma. Mas ele a reforçou e combateu os “efeitos colaterais”. Criou um programa de combate à exclusão dos piores estudantes, e as expulsões de alunos diminuíram absurdamente. (FERNANDES, 2007b, s/p).

Reinaldo Fernandes fala em “efeitos colaterais”, quando deveria ter compreendido que as distorções se referem à exclusão de pessoas e à negação do direito à educação. Aceitar o argumento dos “efeitos colaterais” equivale a aceitar que, para que alguns tenham uma boa educação, outros podem ter uma educação ruim ou nenhuma educação. Se o “remédio para a educação” *matará* inegavelmente os mais fracos, realizar-se-á uma seleção; os mais fracos terão que ser sacrificados para que os mais fortes sobrevivam. Resta questionar ao ex-presidente do Inep onde ficaram, em sua fala, os princípios da igualdade de acesso e da permanência na escola. Direito à educação, como direito subjetivo, não se refere ao direito da média das pessoas, mas ao de todos e de cada um individualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é produto de uma pesquisa realizada em torno do questionamento sobre em que medida o monitoramento da qualidade favorece o alcance dos fins da educação, na perspectiva desta como ação educativa e como processo de trabalho. Partiu-se de uma concepção de educação que, por sua vez, está apoiada numa concepção de homem, de trabalho humano e de história. Por isso, retomam-se alguns dos pressupostos que orientaram a análise, para, depois, retomar os objetivos da pesquisa.

O homem completa sua *humanidade* pela apropriação de elementos culturais. Ele se manifesta diante do real, produzindo um valor, pelo julgamento. A partir desse pressuposto estabelece objetivos que realiza por meio do trabalho. Esse trabalho, como ação que visa a atingir fins previamente estabelecidos torna-se elemento *humanizador* do homem, porque, por meio dele, o homem transforma e humaniza o espaço que ocupa e transforma sua própria natureza; humaniza-se; torna-se histórico. Igualmente, o homem cria meios de propiciar a apropriação de elementos culturais, decisivos em sua *humanização*. Naqueles meios, entram a educação e a escola.

A educação foi nesta tese compreendida como atividade por meio da qual o homem apropria-se de elementos culturais que o caracterizam como humano. Essa concepção foi destacada como o horizonte do trabalho educativo escolar, ainda que se compreenda que a escola não seja a única instituição educativa e que ela não dê conta sozinha da abrangência desse conceito de educação. Antes que utópica, essa ideia implica a necessidade de a escola associar-se a outras agências que propiciem a apropriação cultural, se quiser atingir fins mais abrangentes do que aqueles que se constata no dia a dia das escolas atualmente.

Trabalho educativo foi a expressão escolhida desde o início da tese para designar a ação consciente do homem com vistas à formação de sujeitos *humano-históricos*. Fez-se essa opção em detrimento de outros termos utilizados na literatura do campo educacional, tais como trabalho pedagógico, trabalho docente, entre outras, sem se limitar a busca de contribuições em textos que tivessem, porventura, utilizado essas expressões. A intenção foi definir o trabalho educativo como uma atividade política entre humanos, que tem como fim a *formação de sujeitos*. Isso caracteriza o trabalho educativo como *produção de sujeitos* e o opõe diametralmente à *produção de mercadorias (que é a produção de objetos)*.

Esses pressupostos permitem, então, analisar essa especificidade do trabalho educativo diante das contingências que lhe impõe o monitoramento da qualidade da educação.

Como lógica que se importa especialmente dos contextos da produção capitalista de mercadorias e da gerência como controle do trabalho alheio, o confronto entre a lógica que perpassa o monitoramento e a lógica intrínseca do trabalho educativo permitiu tecer algumas considerações finais, nas quais são retomados alguns exemplos já discutidos na tese.

Na pesquisa de campo, constataram-se os elementos que compõem o que foi denominado como especificidade do trabalho educativo. As estratégias políticas adotadas pelos professores para *convencer* os alunos a quererem aprender, como aquelas descritas pela professora Raquel, que leciona Inglês, levaram à coincidência entre teoria e prática, na medida em que confirmaram a relação entre sujeitos e o papel da *vontade* desses sujeitos na consecução do produto do trabalho educativo. Quando Raquel destacou que a autonomia e a individualidade dos alunos não podem ser afrontadas, sob pena de o professor não conseguir realizar seus propósitos, ela sublinhou o caráter subjetivo envolvido na relação pedagógica. Essa e outros professores destacaram que, em determinados momentos, as questões que perpassam o cotidiano do trabalho educativo com *aqueles* alunos são tão fortes nas vidas destes que não se pode simplesmente ignorar os fatos e *aplicar o conteúdo da disciplina*. Às vezes, os professores se viam na necessidade de abordar aquilo que, no momento, afetava a vida dos alunos, como o tráfico, diante da morte de um colega (como relatou a professora Raquel).

O trabalho educativo não pode ser tomado como uma atividade puramente técnica, não pelo menos se não se compreender que o que é técnico na atividade educativa é precisamente político (PARO, 2011; 2013). Conforme relatou João, professor de História, o trabalho educativo é perpassado por diferentes contextos, trazidos pelos alunos e pelos professores, e por isso esse trabalho não pode ser aprisionado em normas que o tornam rígido e pretensamente homogêneo. As realidades são distintas, os alunos são distintos, e o produto que se visa nesse processo não é como a mercadoria produzida em série, que, tanto quanto mais igual uma à outra, melhor e mais eficiente terá sido o processo que as produziu. Os objetivos do trabalho educativo são outros, conforme destacou o professor João.

Quanto ao monitoramento da qualidade, enquanto contingência histórica incidente sobre o trabalho educativo escolar, tanto teórica quanto empiricamente, os indicativos são de um *controle do trabalho educativo*, como controle do trabalho alheio, gerência. Princípios como os do Estado Gerencial atuam como bases do monitoramento da qualidade, dando suporte à importação de soluções do meio empresarial capitalista para o âmbito dos serviços públicos e, em particular, para a educação. A crítica que se faz nesse caso não é a da simples derivação das medidas do modelo econômico, mas é a da ausência de conformidade entre as medidas e o

serviço ou atividade a que elas se aplicam. É possível pensar numa burocratização da atividade educativa enquanto práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), na medida em que se verifica a importação de modelos produtivos da produção de mercadorias (objetos) para a produção de sujeitos. No caso específico do monitoramento da qualidade da educação em Minas Gerais, é preciso destacar algumas constatações que confirmam essa ideia de burocratização. São constatações sobre a relação entre os programas que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e sobre o Acordo de Resultados, que transforma o vínculo entre currículo e avaliação uma relação determinista e reduz os fins do trabalho educativo a metas quantitativas de escores de desempenho em testes.

Entre os três programas de avaliação que compõem o Simave, dois estão diretamente relacionados ao ranqueamento, enquanto um deles, o PAAE, num primeiro momento, foi apontado por alguns professores como uma possibilidade de avaliação que se volta para a escola, que permite a escola autoavaliar-se. No entanto, num momento posterior, quando foram analisados documentos como o Projeto Político-Pedagógico da escola e o Plano de Intervenção Pedagógica, este planejado a partir dos resultados das avaliações externas, verificou-se que esse programa, apesar de não relacionado diretamente ao ranqueamento, é o que efetiva o elo entre currículo e avaliação externa, convertendo os processos educativos e direcionando-os para os objetivos previstos no monitoramento. É por meio do PAAE que a SEE/MG disponibiliza bancos de questões que servem tanto para o treinamento de alunos para os testes quanto para a realização de supostos diagnósticos que vão subsidiar o planejamento e a busca de resultados pela escola. Na leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola, no qual o diagnóstico necessário ao processo de planejamento foi realizado com base na quantificação de alunos que dominam habilidades previstas nos documentos curriculares e nos programas de avaliação, verifica-se que o PAAE, sob a aparência de programa não vinculado aos ranques, talvez seja o mais nocivo à autonomia e à criatividade tão necessárias ao trabalho educativo.

A articulação dos três programas de avaliação que compõem o Simave expõe mais claramente sua face por meio do Acordo de Resultados, enquanto *pacto* de metas quantitativas baseadas em escores de rendimento associadas ao prêmio de produtividade. O Acordo torna-se o principal balizador da política educacional mineira. Na pesquisa de campo, verificou-se que os professores discordam de forma unânime da vinculação entre metas e prêmios de produtividade, tendo se tornado significativa a questão diante da oposição ao próprio recebimento desses bônus. Os professores ressaltam os perigos da vinculação, sobretudo para o desenvolvimento curricular.

Ainda sobre as questões curriculares, um fato que chama a atenção é a relação que os Currículos Básicos Comuns (CBCs) possuem com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente em discussão no País. Uma vez que se tem indicativos, na pesquisa em questão, de que, mediante o monitoramento da qualidade da educação, os CBCs tendem a ser substituídos pelas Matrizes de Referência das avaliações externas, ou pelas simples listas de habilidades, é necessário fazer um alerta sobre o que pode acontecer com a educação nacional sob uma base curricular comum. Esse processo de substituição do Currículo Básico por matrizes de referências de avaliações externas aprofunda desigualdades. Ou seja, a ideia de se obter o mínimo de igualdade nas aprendizagens pode se corromper justamente no seu inverso, mediante a pressão das avaliações externas.

Pensar na educação sob a perspectiva da especificidade dessa atividade como um trabalho humano permitiu verificar alguns erros a que conduz a política de monitoramento. A primeira questão tem a ver com os sujeitos que realizam o trabalho educativo. Ignora-se que nesse processo tanto professores quanto alunos entram como trabalhadores, porque o produto do trabalho educativo depende das ações desempenhadas por ambos. Isso fica claro quando se pressiona o professor e se tenta prescrever ações que ele deve realizar para alcançar determinados objetivos. Ignora-se, com isso, que o educando só é objeto de trabalho do ponto de vista analítico, porque, de fato, ele é um sujeito. Por conseguinte, ignora-se que as ações do professor estão situadas no campo do convencimento do educando para que este *queira* e realize um verdadeiro trabalho para aprender. As ações dos professores não se defrontam apenas com reações dos alunos, mas sobretudo com ações de sujeitos detentores de vontade.

O monitoramento confunde, ainda, o que é o produto do trabalho educativo. Quando se sintetizam metas quantitativas baseadas em escores, pode-se cristalizar a ideia de que o produto do trabalho educativo é apenas um conhecimento objetivo que o aluno deve demonstrar em teste. Esquece-se, com isso, aquilo que afirma Paro (2012a): que o produto do trabalho educativo, sobretudo o realizado no ensino fundamental, é o próprio educando, o humano-histórico, quando este dispõe de sua cidadania, quando convive em sociedade. A chamada relação *principal-agente*, em que um dado objetivável torna-se referente da boa ação do contratado para realizar um serviço, faz com que se acredite na objetivação do produto do trabalho educativo em escores e índices de aproveitamento em testes.

A relação entre a concepção e a execução no trabalho educativo torna-se complicada, uma vez que, no monitoramento da qualidade, visa-se a atingir metas previamente estabelecidas. Verifica-se que o diagnóstico é feito majoritariamente com base em avaliações

externas e, quando muito, em avaliações criadas com base no banco de questões dos próprios programas de avaliação externa, esse diagnóstico torna-se o ponto de partida para o estabelecimento de objetivos. Esses objetivos podem ser entendidos como objetivos autenticamente estabelecidos pela comunidade escolar? A quem servem?

Dessa forma, as consequências da interferência no processo de trabalho educativo não ocorrem apenas para o trabalhador, porque incidem diretamente sobre o produto do trabalho. Além disso, ao intensificar o trabalho dos professores em relação à avaliação, tabulação e inserção de dados em sistemas, geração de relatórios, aplicação de avaliações, retira-se o tempo que poderia ser dedicado à intervenção.

Ainda sobre o processo de trabalho educativo, o monitoramento, em diversos momentos, ignora o humano como paradigma central da educação. A avaliação, por exemplo, resvala para a testagem dos sujeitos como se fossem objetos. Desconsidera que sujeitos não são como a matéria inerte que se testa na produção de objetos. A política educacional toma como certo que os estudantes recebem os testes e os realizam dispondo de todas as suas capacidades e que, por isso, os resultados espelham seu aprendizado. No entanto, a pesquisa de campo mostra que, por mais que os professores tentem convencê-los a realizar os testes, porque esses são importantes para a *reputação* da escola, fazendo uso inclusive da atribuição de notas, muitos estudantes recebem as provas, marcam quaisquer alternativas como respostas e devolvem-nas.

A questão neste aspecto não é que se verifica o desinteresse por parte do aluno, mas que a política educacional esquece que avaliar sujeitos não é o mesmo que avaliar objetos. Enquanto, na produção de mercadorias, pode-se tomar objetos a tempos determinados para realizar testagens, a avaliação de sujeito é diferente, porque necessita contar com a própria participação do sujeito nessa avaliação. Enquanto a matéria inerte que é a mercadoria apenas reage materialmente, os sujeitos agem historicamente e, às vezes, eles simplesmente não consideram tais avaliações necessárias ou adequadas. Nesse sentido, ainda é possível questionar: se se leva em consideração que muitos educandos podem não realizar os testes dispondo das efetivas capacidades que possuem para respondê-los, como considerar os números obtidos como *expressão real* do nível de desempenho *de toda a escola*?

Ainda sobre a irrealidade dos números, os professores destacaram as burlas. Para eles, nem todas as escolas que obtêm notas mais altas têm números reais. Eles relataram ouvir falar de práticas como “ensinar os alunos a realizarem os testes”, dentre outras. Um dos professores relatou ainda ter sido chamado pela direção de uma escola em que trabalhou anteriormente para “ajudar os meninos a fazerem as provas”, ao que ele recusou. Ainda sobre

essa irreabilidade, pode-se destacar a não participação das escolas e professores na sintetização e divulgação dos dados das avaliações. As questões que envolvem a irreabilidade dos números passam, ainda, pela própria característica falha dos testes em captar a complexidade da realidade educacional. Como diz uma professora: “quem vê a placa [do Ideb] não sabe o que se passa aqui dentro”. Ela tem razão. Sintetizar em um número uma realidade tão complexa e permeada pelas subjetividades que se fazem presentes na escola é mesmo algo que deve ser questionado.

Ainda uma questão referente ao processo de trabalho: a escolha do objeto de trabalho. Teoricamente (legalmente), não é possível à escola pública escolher seu objeto de trabalho (que é um sujeito). Existem princípios de igualdade de acesso à escola que impediriam tal escolha. Mas a seleção vem ocorrendo a despeito desses princípios, de diversas formas: a) como seleção daqueles que serão testados, isto é, por meio da dispensa de fazerem prova para aqueles que se julga que obterão resultado ruim; b) por meio da seleção dos alunos na entrada na escola ou sob formas de eliminar os “indesejáveis”; c) por meio da exclusão no interior do processo educativo, porque, do ponto de vista de elevação de escores, não vale a pena investir neles. Neste caso, negligenciam-se no interior do próprio processo educativo o não desenvolvimento e a não aprendizagem, sem a separação física de alunos, quando essa não se faz presente na organização de turmas, por exemplo.

Os processos de seleção e exclusão nem sempre decorrem da ação deliberada dos professores e gestores escolares. Numa das falas na escola pesquisada, por exemplo, uma professora questionou-se como encontrar tempo para investir naqueles alunos que chegaram ao sexto ano do ensino fundamental não alfabetizados e, ao mesmo tempo, prosseguir no desenvolvimento do Currículo Básico Comum da SEE/MG. Isso mostra que, por vezes, o fato de um aluno *ficar para trás* implica até sofrimento por parte do professor, que se vê sem possibilidades diante do fato. Por todos esses processos de seleção do objeto de trabalho, a política de monitoramento pode desembocar no aumento das desigualdades intraescolares.

Por meio das conversas com professores, coordenadores e diretores, e também nas reuniões, foi possível perceber que a escola como um todo tem uma visão crítica acerca do monitoramento da qualidade. Os posicionamentos se situaram entre a adesão e a resistência. Não se pode afirmar que as ações dos professores voltadas para atender ao que propõe (impõe) o monitoramento revele uma adesão a essa política nem um conformismo. As opiniões deixaram claro que a maioria percebe as questões nodais da política de avaliação externa, como os perigos de redução do espectro curricular, as falhas da vinculação entre aumento de escores

e prêmio de produtividade, assim como o equívoco do estabelecimento de relação direta entre aumento de escores e elevação da qualidade da educação. No entanto, os profissionais se sentem compelidos a cumprir as determinações da política.

Os professores mostraram formas específicas sobre como a redução curricular pode apresentar-se. Por exemplo, o professor de Educação Física se nega a fazer da disciplina que leciona “muleta” de outra, afirmando que, como quer a política educacional, ocorreria uma interdisciplinaridade como “via de mão única”, que visa ao reforço de habilidades exigidas em outra disciplina. Assim, a Educação Física perde lugar na formação mais ampla do ser humano. O professor defende para essa disciplina o papel de propiciar ao aluno a apropriação de cultura corporal, que não é menos necessária do que habilidades de leitura e cálculo.

Considerando essas falas do professor de Educação Física, sobre uma cultura específica que não é menos importante no *desenvolvimento do potencial humano*, para lembrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pôde-se pensar nos impactos sobre o currículo, tais como a sonegação de cultura humana. A insistência num “básico”, sob o argumento de que a escola deve garantir o mínimo, desemboca num trabalho que nem esse mínimo consegue garantir, uma vez que o *humano* não se interessa por esse currículo asséptico, por esse “conhecimento descontextualizado”, que até Michael Young (2007) defende. Foi possível pensar nas consequências para o currículo como negação do direito à educação e do direito à cultura de que o educando poderia se apropriar por meio das atividades escolares.

O posicionamento crítico dos professores em relação ao monitoramento se manifestou de diversas formas. Numa das reuniões, quando discutiam a ludicidade no ensino, um dos professores fez uma brincadeira: “Mas não é brincar todo dia, porque temos as avaliações externas.” Outra completou: “É, temos que ter resultados!” Com essas falas, os professores ironizaram as limitações a que o monitoramento conduz a prática educativa. No entanto, mesmo naquelas discussões bastante amplas e avançadas, como ocorreu nessa reunião, a discussão acabou chegando, de alguma forma, nas tais avaliações.

Partindo das constatações sobre o posicionamento dos professores, pode-se dizer que o monitoramento é, ao mesmo tempo, o norteador e o limitador do trabalho educativo. Mesmo criticando, as pessoas se sentem pressionadas a trabalhar para fazer os escores de desempenho melhorarem. É complexa a relação que os profissionais constroem com o monitoramento da qualidade da educação. Por isso, é difícil enumerar as causas que os levam a se relacionarem com a política de tal forma. Mas um dos elementos que compõem essa relação é o fato de o nome e a reputação da escola estarem em jogo. Nesse sentido é que o Estado faz

uso de um elemento psicológico: ninguém quer ver a escola em que trabalha com médias ruins, por mais que se acredite que essas médias não representam de fato a realidade. Existe também a possibilidade dos prejuízos financeiros. Ninguém quer sofrer as consequências que poderiam advir sobre a escola no caso de não elevação dos referidos escores de rendimento escolar.

A avaliação sempre foi instrumento de controle dos professores sobre os alunos. Ao que parece, o Estado passou a fazer uso do lado perverso desse instrumento pedagógico. Ou seja, se antes as provas eram instrumento de coação dos alunos; hoje, convertem-se em instrumento de coação de professores, coordenadores, gestores, das escolas em geral.

O monitoramento da qualidade da educação não criou medidas como a divisão de turmas com base no desempenho em testes, entre outras práticas excludentes. Estas já permeavam a prática educativa na escola, mas, ao que parece, esse conjunto de políticas passa a preencher lacunas presentes no cotidiano da escola. Passa-se a ter respostas, pelo menos ilusórias, para questões como: Para que educar? Com qual a finalidade? Como saber se estamos atingindo os fins da escola? Esvaziada de sentido, a escola se identifica com os objetivos do monitoramento da qualidade nos moldes impostos. Esse conjunto de políticas acaba determinando a forma e o conteúdo do trabalho educativo, ainda que não o faça completamente e de uma vez por todas, pela própria complexidade da atividade que pretende regular. O monitoramento torna-se uma poderosa estrutura que passa a dar novas funções a práticas antigas – especialmente as excludentes, das quais a separação de alunos por turma, segundo critérios de rendimento acadêmico, é só um exemplo.

Por fim, para retomar a questão que norteou a pesquisa, cabe lembrar os fins da educação na política educacional e a limitação destes na prática do monitoramento da qualidade. A legislação educacional, ainda que com todas as limitações, reconhece que a educação tem como objetivo o “desenvolvimento do potencial humano” – como no art. 5º da Resolução CNE/CEB/MEC nº 7/2010. Essa legislação estabelece princípios e objetivos amplos para a educação escolar. No entanto, ao mesmo tempo, a prática dessa política toma elementos que entrariam no processo educativo como ferramentas para auxiliar o alcance dos fins, como é o caso da avaliação, e os potencializa ao ponto de reduzir aqueles objetivos e princípios que deveriam guiar as ações. Na prática, o monitoramento da qualidade é o que se torna o norteador dos objetivos da educação. Ele é tão potencializado que consegue superpor os objetivos e princípios da educação declarados na legislação educacional, por exemplo. Em vez de *meio* para o alcance dos *fins* da educação, o monitoramento torna-se o próprio fim da educação. Por isso, a pesquisa permitiu verificar que, em vez de contribuir para o alcance dos fins da educação,

o monitoramento se apodera desses fins, subverte os objetivos do trabalho educativo e simplifica-os; confunde controle social com controle do trabalho alheio e torna-se capaz de determinar forma e conteúdo da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, n. 10).
- ADRIÃO, Teresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação**. Brasília. n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, Jan./Jun. 2001.
- APPLE, Michael. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.
- ARANHA, Ana. O professor passou cola. **Revista Época**, São Paulo. 19 nov. 2009.
- ARAÚJO, Abelardo Bento. **Impactos da avaliação sistêmica na escola: as interferências do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)**. 64 f. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros-MG, 2010.
- ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 221-247.
- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. n. 5, p. 5-23, 1980.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. 218 f. 1985. Tese (Concurso de Professor Titular). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000 [2005].

ARROYO, Miguel. Premiar o mérito: a educação no pódio? **Revista Época**, 2008.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel G. A tensa afirmação política da ética na educação. **Revista Pedagógica**. Chapecó-RS, v. 15, n. 31, jul./dez. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ALUNOS denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo. 13 jan. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-denunciam-fraude-no-saresp-em-escola-de-osasco,1619218>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de Minas Gerais**. 2004. 192 f. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação). 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, vol. 35, n. 126, pp. 539-564.

BARBOSA, Eleuza Maria R. Minas Gerais: avaliação da educação (2000-2002). In: FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2004. p. 109-117.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores:** o caso das escolas públicas de Formiga – MG. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

BASSANI, Elizabete. **As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão:** os “inclassificáveis”. 210 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2013.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 111, p. 95-113. 2000.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire:** processo pedagógico como trabalho humano. 165 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BONAMINO, Alícia. O Inep que a sociedade precisa: entrevista a Alícia Bonamino.

Servidores do Inep. 7 abr. 2015. Disponível em:

<<https://blogdoinep.wordpress.com/2015/04/07/alicia-bonamino/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

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

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 481-490.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004. 284 p. (Coleção de Leis Rideel. Série compacta).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal; Unesco, 2001a.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 10 jan. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Diário Oficial, 13 out. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 8**, de 24 de abril de 2007. Aprova o Manual de Assistência Financeira que estabelece diretrizes para operacionalização de projetos educacionais em 2007. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 9**, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de

Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Brasília: Diário Oficial, 25 abr. 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 29**, 20 de junho de 2007 (retificada em 29/6/2007). Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília: Diário Oficial, 21 jun. 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 47**, de 20 de setembro de 2007. Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20/7/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília: Diário Oficial, 21 set. 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 33. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

BRUNER, Jerome E. **O processo da educação**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: _____ et. al. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMISASSA, Maria Marta dos Santos. A opção governamental em Minas Gerais pela padronização dos edifícios escolares – 1960-970. **X SEMINÁRIO DO COMOMO BRASIL**: Arquitetura moderna e internacional – conexões brutalistas – 1955-75. Curitiba. 15-18.out. 2013 – PUCPR.

CAMPBELL, Donald T. Assessing the impact of planned social change. **Social research and public policies**. The Darmouth/OECD Conference. Ed. G. M. Lyons. Hanover, NH: Public Affairs Center, Darmouth College, 1976. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.6988&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-lo para o português? **Revista Brasileira de Administração**, v. 24. n. 2. p. 30-50. fev./abr. 1990.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 15-20.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **Avaliação oficial:** subsídios para a compreensão do impacto na prática do docente 130 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei-MG, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6. n. 20. p. 303-364, jul./set. 1998.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COM A CRISE, servidor perde prêmio por produtividade. **O tempo.** Belo Horizonte, Setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/pol%C3%ADtica/com-a-crise-servidor-perde-pr%C3%AAmio-por-produtividade-1.1102351>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 40, p. 305-330. mai./ago. 2008.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. vol.41, n.142, p. 246-266, 2011.

DIAS, Rubia Mara Ribeiro. **Ideb, quantificação e qualidade:** avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG. 98 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

DIXIT, Avinash. Incentives and organizations in the public sector: an interpretative review. **The Journal of Human Resources**, v. 37, n. 04, p. 696-727, 2002.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

ESCOLAS estaduais são suspeitas de expulsar alunos para melhorar Ideb. **G1** – portal notícias da Globo.com, Rio de Janeiro. 25 ago. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Província Brasil: desempenho escolar e discurso normativo sobre a infância. **Sísifo**. Revista de Ciência da Educação, Lisboa – Portugal, n. 9, p. 47-56, 2009.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAUST, Juliana Matias; SHIROMA, Eneida Oto. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/projetos-de-pesquisa/concluidos/finish/11-concluidos/156-trabalho-docente-na-educacao-basica-no-brasil.html>>. Acesso em 20 jun. 2015.

FAVA, Fernanda. Motivação do professor precisa ir além do salário, diz Shulman. **Estado. Educação**. São Paulo. 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,motivacao-do-professor-precisa-ir-alem-do-salario-diz-shulman,509726>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

FERNANDES, Reinaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica** (Ideb). Brasília-DF: MEC/INEP, 2007a.

FERNANDES, Reinaldo. O mentor da equação: entrevista a Marta Avancini. **Revista Educação**, São Paulo, edição 123, 2007b. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/123/artigo234206-1.asp>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984.

FLETCHER, Philip. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n.11, p. 93-112, jan./jun. 1995.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREINET, Celestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo-SP, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 244p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 305 f. 1994. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: Unicamp, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 25. n. 86, p. 131-170, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial. Out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de avaliação no estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Retratos da Escola**. Campinas-SP, v. 8, n. 1. p. 59-66. Jan./Jun. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 43 n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional – como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

Germinal: marxismo e educação em debate. Salvador-BA, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GATES, Bill. Shame is not solution. **The New York Times**. Nova York. 22 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/02/23/opinion/for-teachers-shame-is-no-solution.html>>. Acesso em: 07. dez. 2016.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. v. II.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre história: ensaios**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

ÍNDICE de Desenvolvimento da Educação Básica. Direção: João Bosco; Giovanni Soares. Intérprete: Hermila Guedes. Belo Horizonte: Link Comunicação, 2011. VT (60 seg.). Produzido por: Cine Vídeo.

INSTITUTO Avaliar. **Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. s/d. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=1039959&id_pai=323385&area=atributo>. Acesso em: 8 jun. 2015.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 10. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, educação e saúde [online]**. Rio de Janeiro. v. 2, n.1, p. 107-120. 2004.

LANCILLOTTI, Samira Saad Puclchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 328 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2008.

LARRÉ, Françoise; PLASSARD, Jen-Michel. Quelle place pour les incitations dans la gestion du personnel enseignant? **Recherches Économiques de Louvain: Louvain Economic Review**, v. 74, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-recherches-economiques-de-louvain-2008-3-page-359.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

LAUGLO, John. Crítica às prioridades e estratégias do banco mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. n. 100, p. 11-36, mar 1997.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**. Londres. n. 101, p. 1256-1267, Setembro, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2234441?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em 28 jul. 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LISBOA, Marcos de Barros. Prefácio. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LÜDKE, Menga. O que vale em avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. n. 9, p. 27-36, jan./jun. 1984.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 21-37.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014b. p. 85-102.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MARX, Karl. **O capital**: capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. Tomo I. (Série Os Economistas).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 104**, de 14 de julho de 2000. Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave – e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. 19 de julho de 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório Contextual da Avaliação da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Minas Gerais e o efeito da trajetória escolar dos alunos e das políticas escolares sobre o risco de reprovação na 8ª série do Ensino Fundamental - Proeb 2006**. SEE/CAEd – Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação, 2006.

MINAS GERAIS. **Lei nº 17600**, de 1 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: Minas Gerais – Diário do Executivo. 1 de julho de 2008.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 100**, de 5 de novembro de 2012. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de minas gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de minas gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev –, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte: Minas Gerais – Diário do Executivo. 5 de novembro de 2007. p. 1 col. 1.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.170**, de 27 de fevereiro de 2013. Altera o Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008, que disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Minas Gerais - Diário do Executivo – 28 de fevereiro de 2012. p. 2 col. 2, retificação. Belo Horizonte: Minas Gerais - Diário do Executivo – 01 de março de 2013. p. 2 col. 1.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim pedagógico do Proalfa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora: CAEd/Ed UFJF, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **2ª etapa do Acordo de Resultados – 2013**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/>>. Acesso em 22 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Revista do Sistema de Avaliação: rede estadual e redes municipais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. Agência de Gestão Estratégica e Inovação. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular nº 2/2013**, de 19 de julho de 2013. Disponível em: <<http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/>>. Acesso em 22 jul. 2015.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP, 2004.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOVAES, Luiz Carlos. Impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Joaçaba - SC, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez 2014.

OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. **The Guardian**, Londres, 6 maio de 2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>>. Acesso em: 19 maio 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A organização do trabalho na escola como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 114-124, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Coord.). **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. (Relatório de Pesquisa).

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Relatório estadual da pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Relatório de Pesquisa. Goiânia-GO: UFGO, 2010. 150 p. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/76/PESQUISA_DOCUMENTAL_GOIAS.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986a.

PARO, Vitor Henrique. Administração das escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 59. p. 27-31. 1986b.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109. Jan./jun. 1993.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho - Portugal, v. 13, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n.146, p. 586-611, maio/ago. 2012b.

PARO, Vitor Henrique. O professor como trabalhador: consequências para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa, et al. **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco - Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas - SP: CEDES, v. 1, 2013. p. 957-971.

PATU, Gustavo. Choque de gestão de Aécio em Minas tem efeito declinante. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 12 de outubro de 2014.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília – SP, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001. 21-38.

PIMENTEL, Thais; FREITAS, Raquel. Governo de MG afirma que não houve ‘choque de gestão’ do PSDB. **G1**. Portal de Notícias da Globo. 6 abr. 2015.

PINTO, José Marcelino Rezende. O Inep que a sociedade precisa: entrevista a José Marcelino de Rezende. **Servidores do Inep**. 24 mar. 2015.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PROFESSORES protestam contra investigação do Ideb em Foz do Iguaçu. **G1**. Portal notícias da Globo.com, Rio de Janeiro, 7 mar. 2013.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva *agent x principal*. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 39-73.

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

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 1985.

RODRIGUES, Cinthia. Pisa em seu devido lugar. **Carta na escola**, São Paulo. Edição 89, de agosto de 2014.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: SOUZA, Celina; DANTAS NETO, Paulo Fábio (orgs.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2006. p. 159-189.

RUBIN, Isaack Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÁ, Nicanor Palhares de Sá. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. n. 27, p. 20-19, Maio, 1986.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 444p.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Mais educação São Paulo**. São Paulo-SP, 2013. Disponível em: <<http://maiseducaacaoaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984. p. 9-10.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O Inep que a sociedade precisa: entrevista a Dermeval Saviani. **Servidores do Inep**. 17 mar. 2015. Disponível em: <<https://blogdoinep.wordpress.com/2015/03/17/dermeval-saviani/>>. Acesso em 20 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, 7 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses**. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas - PE: ANPED. 2012. p. 1-17.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 492 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis - SC, v. v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez 2005.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)**. 1994. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1994.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: porque sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro. ano 6, n. 1. Jan./Jun., 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Vanessa Brulon. **Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão**. 2010. 139 f. Mestrado (Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 175-190, jul 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, Set. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 40, n. 141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A perspectiva dos docentes paranaenses sobre a gestão da escola básica. **Revista Pedagógica**. Chapecó – SC: Unochapecó. ano 13, n. 25, v. 2 – jul./dez. 2010. p. 17-33.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **Accountability de professores**: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. 129 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo: Leya, 2016.

STAKE, Robert. Investigación com estudio de casos. 4. ed. Madrid: Morata, 2007.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008.

SWEEZY, Paul. **Teoria do desenvolvimento capitalista**: princípios de economia política marxista. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959. p. 1-49.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p 195-226.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Relatório de Pesquisa. 2011. 201 p.

VALORIZAÇÃO docente. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 1, sábado, 24 de outubro de 2009.

VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Continuidades e rupturas na política educacional: indicadores do período 1995-2005. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34; 2011, Natal. **Anais**. Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

WASELFISZ, Jacobo. Sistema de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-22, 1993.

WHITEHEAD, Alfred North. Os fins da educação. In: _____. **Fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Nacional, 1969. p. 13-27. (Edição original: 1929).

WOLF, Laurence. Avaliações educacionais: uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 1-8.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZIBAS, Dagmar; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa; WARDE, Miriam Jorge. Globalização e políticas educacionais na América Latina: apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. n. 100, p. 5-8, mar 1997.