

## **TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM EXAME DAS TRANSFORMAÇÕES GERADAS POR PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Iana Gomes de Lima – PPGEduc/UFRGS

Luís Armando Gandin – PPGEduc/UFRGS

Esse trabalho tem como objetivo analisar as transformações no trabalho docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir da implementação de programas de intervenção pedagógica no período entre os anos de 2007 e 2010. São centrais na construção de nossa análise e argumentação os conceitos de desqualificação, requalificação, intensificação e performatividade, tais como construídos por Michael Apple e Stephen Ball.

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada para examinar a introdução de sistemas apostilados durante o governo Yeda Crusius no estado do Rio Grande do Sul. Adrião et al. (2009) definem sistemas apostilados como intervenções que oferecem serviços e produtos às escolas, tais como materiais didáticos (apostilas, CD-ROMs) para docentes e alunos, além de formação docente e monitoramento dos processos de uso de tais materiais. Com essa política, cada escola passou a ter a opção de adotar, nos primeiros e segundos anos das séries iniciais, um programa de intervenção pedagógica. Os programas oferecidos foram: Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS). O objetivo dessa política, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, era aplicar programas que tivessem comprovada eficiência no processo de alfabetização, construindo, através do currículo oferecido pelos programas, uma matriz de habilidades e competências para os anos iniciais do ensino fundamental. O programa estudado na pesquisa mais ampla foi o de alfabetização do Instituto Alfa e Beto. As professoras que atuavam em escolas que adotaram esse programa receberam manuais sobre como trabalhar com o método fônico (método-base do Instituto para o processo de alfabetização), livros didáticos elaborados pelo IAB com todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como um cronograma a ser seguido com as lições dos livros que deveriam ser executadas a cada dia do ano letivo. Além desses materiais, as professoras também receberam, já prontos, os testes a serem aplicados nos alunos ao longo do ano.

Os dados apresentados nesse trabalho, que está focado no impacto que tais programas de intervenção causam sobre o trabalho docente de professoras de ensino

fundamental, foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras de primeiro e segundo anos do ensino fundamental de três escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, em turmas que haviam adotado o Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto (IAB). Além das entrevistas, também foram realizadas observações durante uma semana na sala de aula de cada professora, verificando, assim, o uso que elas faziam do programa. Também foram analisados os materiais do Instituto adotados pela escola (manuais para professoras e alunos, DVD de capacitação para uso do programa e livros destinados à secretaria de educação), para a compreensão dos pressupostos que embasam o IAB.

### **Adoção de programas de intervenção pedagógica e controle do trabalho docente**

Os programas de intervenção pedagógica são um claro exemplo de uma nova forma de estado – o estado gerencialista (CLARKE; NEWMAN, 1997) –, que tem como uma das suas características centrais a “dispersão”. Segundo Clarke e Newman, “dispersão significou uma simultânea diminuição do estado e o alargamento de seu alcance na sociedade civil. [...] Como estratégia de reconstrução do estado (a dispersão) [...] buscou disciplinar e transformar os tradicionais territórios institucionais de poder no estado” (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 29; nossa tradução). O estado gerencialista inclui uma nova forma de pensar e executar as políticas sociais, pressupondo que o estado não seja o provedor das políticas sociais e, sim, o gestor ou regulador. O que se tem com essa ação é um estado que age fortemente para ser moldado e até mesmo ter seu desempenho avaliado pelas ações que organizações não-governamentais exercem em campos que eram, em um passado nada longínquo, de ação predominante do poder estatal. É crucial enfatizar que esta forma de estado não elimina por completo as formas anteriores, como a burocracia ou mesmo o clientelismo; o gerencialismo se mescla a outras práticas e concepções e o que se produz é um modelo híbrido, que precisa ser estudado em suas manifestações empíricas.

A adoção de propostas de intervenção pedagógicas em escolas estaduais está relacionada com os pressupostos gerencialistas, pois o que se busca é garantir aumento dos índices de qualidade do ensino e de aproveitamento por parte dos alunos através da inserção da ação “corretora” de instituições de direito privado no espaço público. Os programas de intervenção pedagógica adotados durante o Governo Yeda Crusius nas

escolas do Rio Grande do Sul foram elaborados por instituições não-estatais que possuem uma lógica empresarial ou de mercado. Assim, quando as escolas públicas passaram a adotá-los, elas inseriram a lógica do privado em suas instituições o que, segundo os pressupostos gerencialistas, traz maior eficiência e qualidade e transforma o estado de dentro para fora, aprimorando sua ação.

A adoção dos programas de intervenção pedagógica reforça o estado como gestor, pois este repassa sua responsabilidade para uma instituição da sociedade civil. Aqui se pode ver duas formas de privatização, conforme Clarke e Newman (1997): a primeira é o borramento entre as fronteiras do público e do privado e a segunda é a mudança de responsabilidade do estado para com os setores privados. O estado passa apenas a gerir a política pública estabelecida, não sendo mais o provedor. Essa gestão por parte do estado se dá principalmente através da avaliação das políticas para medir sua eficiência. O estado utiliza os testes aplicados pelas instituições não-estatais como forma de verificar a eficiência e qualidade da ação dos programas nas escolas. É possível vislumbrar a importância da avaliação na implementação da política da adoção de programas, pois ela é o instrumento que mensurará a eficiência do programa, da política, da escola e das próprias professoras.

Os programas de intervenção pedagógica também precisam ser vistos como uma ação direcionada ao controle do trabalho docente, algo que ficou claro na pesquisa que realizamos. Quando um programa de intervenção pedagógica é implantado, há importantes transformações no trabalho docente. O basilar trabalho de Michael Apple (“Trabalho Docente e Textos”, de 1989) sobre o tema do trabalho das professoras é fundamental para entender este processo. Naquele livro, Apple examina como o controle sobre o currículo produz desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente.

A desqualificação no âmbito da educação consiste em um processo no qual as professoras têm suas atribuições redefinidas e os resultados e os procedimentos para chegar a estes resultados desejados são pré-estabelecidos por quem controla o processo de trabalho. A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia que professoras construíram historicamente; há uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo, planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula. Quando programas de intervenção pedagógica como os examinados neste trabalho são implantados, as professoras perdem grande

controle sobre seu trabalho, passando a serem executoras de currículo e uma metodologia que foram concebidas em outro local e por outros atores.

Uma das grandes contribuições do trabalho de Apple é mostrar que não somente ocorre um processo de desqualificação quando o trabalho docente é controlado via currículo; também há uma requalificação das professoras (APPLE, 1989). Ao mesmo tempo em que as docentes perdem determinadas habilidades, antes essenciais para o seu trabalho (processo de desqualificação), as professoras também são requalificadas para exercerem outras habilidades. No caso da implementação de programas de intervenção pedagógica nas escolas, a requalificação implica em habilitar as professoras a exercerem um controle sobre o ritmo de resposta dos alunos e, principalmente, um autocontrole sobre o trabalho que exercem. Nesse caso, o processo de desqualificação está relacionado à perda da capacidade de planejar e ter autonomia e a requalificação com a execução e o gerenciamento deste novo trabalho. Ambos os processos ocorrem de forma concomitante, como aborda Apple (1989):

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas. (APPLE, 1989, p.161)

A desqualificação e a requalificação podem ser vistas também, segundo alguns autores (ver, por exemplo, APPLE, 1999; BALL, 2004), através dos processos de intensificação e proletarização do trabalho docente. Na medida em que são adotados programas externos à escola, as professoras se desqualificam por deixarem de exercer habilidades que antes eram essenciais à profissão: planejamento, elaboração do currículo, ensino para grupos específicos com base no conhecimento íntimo dessas pessoas, entre outros. Assim, o planejamento (concepção) e a prática da sala de aula (execução) acabam separando-se. O processo de intensificação, segundo Apple (1995, p.39), é “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Quando os programas ingressam na escola, as professoras precisam incorporar novas habilidades que estão muito mais relacionadas à execução, do que ao planejamento. A partir disso, se passa a exigir que tais habilidades sejam exercidas, o que além de desqualificar, pois a docente não planeja seu trabalho, intensifica, na medida em que mais tarefas lhe são atribuídas. A intensificação ocorre

através de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática de provas, leitura do material didático, preenchimento de planilhas de controle do rendimento dos alunos e das aulas realizadas etc. Portanto, as docentes acabam não tendo tempo para se conservar em dia com a sua especialidade e, muitas vezes, nem para aspectos que se referem muito mais ao cotidiano da sala de aula, como ir ao banheiro nos momentos de aula, ter tempo no próprio local de trabalho para corrigir os materiais dos alunos etc.

Apesar de serem centrais para entender como se transforma o trabalho docente com a introdução de programas de intervenção pedagógica, as contribuições de Apple precisam ser complementadas por uma análise que explique as consequências para as escolas das práticas gerenciais do estado contemporâneo. Para tanto, fomos buscar no conceito de performatividade, tal como trabalhado por Stephen Ball (2010; 2004), uma contribuição para aprimorar o entendimento das modificações do trabalho das professoras. A performatividade implica uma nova forma de entendimento sobre a educação e sobre o que é ser professor, sendo que essa nova compreensão sobre esses âmbitos está profundamente relacionada à noção do estado gerencialista que vem ganhando espaço, como analisado acima.

Para Ball, “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]; performances [...] servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (2010, p. 38). Ao contrário da certeza de sempre estar vigiado, como no panóptico foucaultiano, a performatividade estabelece “a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes” (BALL, 2010, p. 39). Ball destaca que a performatividade é exercida tanto de fora para dentro, como de dentro para fora. As constates avaliações, a exigência para que a unidade escolar tenha bons índices de produtividade colaboram para que exista uma nova forma de regulação social e moral, o “(...) que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (BALL, 2010, p.39). A partir das exigências que passam a existir em relação à produtividade docente, as professoras atingem um grau de consciência da visibilidade de seu trabalho e acabam, assim, não só se sentindo cobradas, mas criando uma vigilância sobre si próprias. Isso gera o que Ball (2010) denomina de “rigor da performance”. Mais do que o conteúdo de

suas práticas, importa apresentar algo que seja espetacular, que permita impressionar, que demonstre que há envolvimento, mesmo que ele de fato não se materialize.

### **Analisando a transformação provocada pela introdução da metodologia do IAB nas escolas estudadas**

Uma das formas de controlar o trabalho docente e que evoca os conceitos acima citados é a introdução, pelos programas de intervenção pedagógica, de livros, que passam a ser usados como um roteiro para a performance das professoras. Os alunos recebem livros didáticos para serem trabalhados ao longo do ano e às professoras são entregues materiais que lhe explicam como trabalhar os livros que as crianças receberam, que conteúdos ensinar e como ensinar. Os livros, na verdade, realizam o papel que era anteriormente da professora, efetivamente planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas. Cabe à docente executar as atividades, o que representa uma forte perda de autonomia por parte do corpo docente.

Nos livros do programa de intervenção pedagógica examinados é muito evidente o “como ensinar”: além dos manuais explicitarem os dias em que as aulas devem ser propostas, tendo um cronograma anual, os livros também mostram um passo a passo de como essa aula deve ser dada. Ao analisar o material do Instituto Alfa e Beto, os aspectos sobre como ensinar ficam evidentes. Em um dos livros para professoras, que trabalha com interpretações de textos, há uma sequência didática em relação ao texto “O Patinho Feio”. A primeira sessão da sequência prepara a professora para usar esse texto em sala de aula. Nesta sessão, a docente lê sobre o que ensinará, quais os objetivos daquela aula, seus conteúdos, que materiais devem ser preparados para a aula, o vocabulário a ser trabalhado, as ações que a professora deve realizar (mostrar o livro para as crianças, sublinhar determinadas partes do texto, mostrar a ilustração etc.) e as perguntas que deve fazer aos alunos. Outra sessão serve para que a professora saiba que intervenções realizar durante a leitura do texto. O manual também ensina o que a docente deve fazer após a leitura, mostrando as perguntas e as atividades que deve realizar para as crianças:

Primeiro faça perguntas para os alunos demonstrarem compreensão do sentido geral do texto:

- **De que trata essa história?**
- **O que acontece com o Patinho Feio no final?**

A seguir explore algum aspecto da leitura – neste caso, sugerimos explorar o desenvolvimento da história:

- **Vamos lembrar o que aconteceu na vida do Patinho?**

Depois que os alunos falarem, sugerir que, juntos, desenhem uma linha do tempo para registrar o que disseram.

Traçar uma linha horizontal no quadro e perguntar: o que aconteceu primeiro? E depois? E assim por diante. As crianças vão se lembrando dos fatos e você os registra no quadro. (OLIVEIRA, 2008, p.60-61) (grifos do autor).

O manual ainda lembra à professora que os alunos, nesta etapa do ano em que o texto será trabalhado, não estarão sabendo ler e escrever e que, portanto, as frases que forem escritas na linha do tempo devem ser curtas, sugerindo, assim, o uso de desenhos. Por fim, há uma sessão que propõe uma atividade de fechamento para ser realizada com a história.

É possível verificar, no exemplo acima, a desqualificação do trabalho docente das professoras quando um programa de intervenção pedagógica é adotado pela escola, pois a docente não realiza atividades (definição e recorte do conteúdo, dos conceitos, planejamento da metodologia etc.) antes essenciais para o seu trabalho. O excerto do manual descrito acima atinge também a questão do planejamento, que, com a implementação dos programas de intervenção pedagógica passa a ser entendido de outra maneira. O entendimento usual de planejamento nas escolas consistia na elaboração de atividades, na organização do tempo em que essas atividades seriam realizadas, na continuidade lógica dos conteúdos ao longo do ano etc. No entanto, com a adoção de tais programas, não é mais necessário elaborar as atividades, que já estão prontas nos livros, e nem organizar a sequência lógica dos conteúdos, pois o programa já define um cronograma de execução das lições dos manuais. É importante deixar claro, no entanto, que existe ainda certo planejamento por parte das professoras, mas que este está muito mais relacionado às formas de execução e gerenciamento do programa. Na fala de Roberta<sup>1</sup> – umas das responsáveis, na secretaria de educação, pela implementação do programa nas escolas estaduais de Porto Alegre –, esse aspecto aparece quando ela foi questionada sobre o que pensava a respeito da afirmação de que o material do IAB é “à prova do professor” e que, portanto, ele não precisaria mais planejar:

Roberta – Não, o planejamento tem que existir, isso a gente sempre passa para as gurias. Ele é um material que vem pronto, mas o professor não pode chegar à sala de aula sem saber o que vai trabalhar naquele dia. O planejamento faz parte da aula do professor. Sem

<sup>1</sup> Como forma de preservar a identidade das professoras, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

esse planejamento: “Ah, nessa semana eu vou trabalhar o fonema /m/ com eles, vou trabalhar o /m”, mas o professor precisa organizar quais as atividades do bloco “Aprender a ler”, ele vai trabalhar, quais as atividades do bloco correto, porque elas não trabalham na sequência, essa é a orientação que a gente dá para elas, que elas não trabalhem um bloco, o “Aprender a Ler” no primeiro dia, o “Correto” no segundo dia... Não, elas têm que fazer uma mescla dos blocos para aprender todas as habilidades que são trabalhadas, as competências que cada bloco trabalha.

O que se pode perceber, na fala acima, é um novo entendimento sobre o planejamento, como a organização da sequência das atividades já definidas que devem ser trabalhadas em determinada semana. Nessa situação, ocorrem os processos de desqualificação e requalificação do trabalho docente (APPLE, 1989). A desqualificação aparece na medida em que as professoras não precisam mais planejar suas aulas, sendo que esse era um requisito básico do trabalho docente antes da implementação dos programas. Já a requalificação ocorre quando as docentes precisam aprender novas formas de planejamento, que estão relacionadas ao gerenciamento do programa. Com a implementação da metodologia do Alfa e Beto, as docentes precisam ler os manuais teóricos, assistir aos DVDs e organizar as atividades dos livros com os quais trabalham durante o período estipulado pelo Instituto. Por exemplo, no 2º ano, para as semanas dos dias 07 de junho a 18 de junho, as professoras necessitavam trabalhar, segundo o cronograma, a primeira lição do livro A, as lições 1 e 2 do livro de Ciências e as lições 1 e 2 do livro de matemática. A partir disso, segundo a fala da responsável da secretaria de educação pelo IAB, as professoras precisam olhar as atividades dessas lições e determinar a sequência na qual elas serão trabalhadas na semana, ou seja, a professora pode optar por começar a manhã do dia 07 de junho com o livro A e, depois, trabalhar algo da lição um de matemática. Esse é o planejamento a que se refere Roberta.

O processo de intensificação ocorre na medida em que há um aumento de tarefas a serem realizadas pelo corpo docente, provocando uma desqualificação intelectual, já que as professoras são afastadas de suas especialidades, como o planejamento e a intervenção individual com os alunos, no caso da adoção dos programas. Esse processo tende a diminuir a qualidade dos serviços prestados (APPLE, 1995). No caso da adoção dos programas de intervenção pedagógica, esse processo merece uma atenção especial. Com a adoção de programas de intervenção pedagógica, a intensificação do trabalho docente ocorre na medida em que as professoras passam a exercer outras atividades que não apenas em termos pedagógicos, mas, também, de gestão da sala de aula. Isso faz com que as docentes precisem aprender novas habilidades as quais não estavam habituados, como gerir o programa. Outra forma de intensificação é o recebimento de



muitas tarefas a serem realizadas, o que faz com que haja uma aceleração do ritmo por parte das docentes para que possam cumprir todas as determinações do programa.

Um exemplo de intensificação, que está relacionada à necessidade de exercer outras habilidades é a preparação para trabalhar as lições dos livros. A leitura dos materiais é necessária para que as professoras possam saber o conteúdo a ser trabalhado e a forma de trabalhá-lo. Isso exige tempo das professoras, pois eles recebem vários materiais do Instituto para trabalhar com o programa. Além dos materiais dos alunos (Grafismo e Caligrafia – Letra bastão, Grafismo e Caligrafia – Letras cursivas, Aprender a Ler, Ciências 1º ano, Matemática 1º ano), as professoras de 1º ano recebem os seguintes livros: Aprender a Ler – Manual do Professor, Ciências 1º ano – Manual do Professor, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto, Agenda do Professor, Manual de Consciência Fonêmica, ABC do Alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros e Aprender e Ensinar. A escola recebe o Manual da Escola. Já as professoras de 2º ano recebem os materiais dos alunos (Livro A, Ciências 2º ano, Matemática 2º ano) e os seguintes materiais: Manual do Professor do Livro (A, B, C ou D), Usando Textos na Sala de Aula, Manual de Orientação – ABCD, ABC do Alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros e Aprender e Ensinar.

Os materiais também exigem outra forma de relacionamento com o próprio trabalho, que é o não planejamento e a não reflexão sobre os conteúdos e a forma de trabalhá-los. A professora Hortência relata sobre a necessidade de ler o material:

Hortência – [...] para dar essa aula tem que ter uma noção do que vai vir pela frente. Eu não posso chegar nua e crua lá no meio da lição e ver que tem tal coisa que eu tinha que ter pensado antes. Isso suga o trabalho do professor, já tem que estar preparada para o que vai vir e tem que se organizar, e antes, de repente, não, as aulas iam acontecendo, tu pegavas uma sugestão de uma colega, trabalhava uma folhinha aqui, tem o projeto tal para desenvolver, mas não tem aquela coisa de ser cobrada. Eu vou ter que seguir porque em algum momento eu vou ser cobrada. A Mariana, que é a supervisora aqui da escola, vai perguntar: “Que lição tu estás trabalhando com a tua turma?”. E lá na secretaria estão cobrando dela para ela cobrar da gente, então tem essa cobrança, por isso tu acabas trabalhando mais.

Aqui, ocorre aquilo que Apple destaca como sendo a ligação intrínseca entre intensificação e um maior controle sobre o trabalho docente. Pode-se perceber, na fala da professora Hortência, que ela entende que precisa trabalhar mais, que ela necessita um ritmo mais acelerado de trabalho porque, mais tarde, a supervisora cobrará dela a lição que está sendo trabalhada. Portanto, muito da intensificação é empregada em

função do controle que há sobre o trabalho que as professoras realizam em sala de aula. Mas este exemplo também ilustra como o controle e a intensificação são maximizadas pela necessidade de produzir uma performance de si mesma o tempo todo. Aqui aparece o que aponta Maguire em seu trabalho baseado nas concepções propostas por Ball: “uma bateria de técnicas foi desenvolvida para monitorar, analisar e avaliar o grau com que os professores cumprem essas responsabilidades, principalmente por meio de testagem das crianças e dos alunos que eles ensinam” (MAGUIRE, 2013, p. 81). É visível, neste e nos outros exemplos apresentados, que a performatividade exigida na ação pedagógica leva estas professoras a se “concentrar mais na testagem do que na compreensão” (MAGUIRE, 2013, p. 81).

Em relação ao trabalho exercido na sala de aula, as professoras identificam que mudaram a sua forma de trabalhar devido às exigências da metodologia. Isadora, por exemplo, professora de um 1º ano, quando questionada sobre as mudanças que ocorreram em relação ao seu trabalho, afirma que, atualmente ela precisa:

Isadora – Falar muito mais, ver páginas. O trabalho é quase corpo a corpo, um por um, enquanto que no silábico não era assim. A gente usava muito quadro, muito desenho, muita folhinha... Era muito mais fácil de trabalhar, este não. É um método que te exige porque tu tens que usar livro, tens que contar história, tens que fazer som, fazer eles distinguirem os sons e tu tens tarefas e prazos a serem cumpridos.

Em sua fala, é possível perceber que ela necessitou adaptar-se à nova forma de ensinar, não fazendo mais tanto o uso do quadro, de folhas. Ao observar essa professora, ficou claro que ela realmente precisava falar muito, já que o método é baseado no som e as crianças são pequenas, o que exige um acompanhamento próximo da professora. No entanto é importante frisar que não há uma homogeneidade nesta ação: foi possível também observar que a docente ainda faz bastante uso do quadro e da cópia no caderno, algo que não deveria ser feito quando do uso do programa.

Um dos elementos do Alfa e Beto que gera uma intensificação do trabalho das professoras é o cronograma que precisa ser cumprido. Das três escolas pesquisadas, apenas uma não havia necessitado rever o cronograma. A escola A e a escola C receberam um novo cronograma de cumprimento da secretaria de educação, pois não conseguiriam dar conta do cronograma original. Nessas escolas, as professoras precisaram trabalhar menos lições com os alunos ao longo do ano. Na escola A, isso ocorreu porque o resultado dos primeiros testes não foi satisfatório e as professoras precisaram, por recomendação da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (a divisão da

secretaria encarregada de coordenar o trabalho das escolas de Porto Alegre), retomar as lições que já haviam sido trabalhadas. Na escola C, os alunos precisaram de mais tempo para realizar as lições. Segundo as professoras da própria escola, isso ocorre, principalmente, pela condição sócio-econômica das crianças, pois a grande maioria não frequentou a educação infantil, o que implica dizer que as professoras precisam trabalhar com os alunos conteúdos anteriores ao 1º ano.

O processo de intensificação é, muitas vezes, entendido como profissionalismo. O fato de terem responsabilidades sobre a execução do trabalho que realizam faz com que as professoras considerem que estão sendo mais profissionais, apesar de estarem sofrendo uma proletarização do trabalho e uma desqualificação/requalificação. Tal fato pode ser melhor compreendido à luz dos discursos que circulam no senso comum em relação à profissão de professora e que afirmam que as professoras não são competentes, que não realizam um bom trabalho, que vivem em greve ao invés de trabalhar, que reclamam muito etc. “Fazer mais”, neste sentido, ainda que implique em intensificação do trabalho, aparece muitas vezes caracterizado como profissionalização do trabalho docente. A ideia de profissionalização está muito atrelada à de responsabilidade, à concretização de inúmeras tarefas. O profissionalismo, aqui, não significa exercer funções de forma mais qualificada em relação ao trabalho de sala de aula, mas simplesmente realizar mais funções, não importando que elas sejam de cunho mais gerencial e burocrático.

O controle que esses programas representam é um controle técnico do trabalho docente (APPLE, 1989). Esse tipo de controle é algo menos visível, isto é, que já faz parte da própria estrutura do trabalho e no qual não há uma cobrança direta por parte de alguém, mas, fundamentalmente do próprio trabalhador que o executa. No caso da adoção de propostas pedagógicas, o controle técnico é exercido na medida em que se naturalizam as estratégias de gerenciamento da sala de aula e da escola como algo típico e fundamental para o exercício do trabalho docente. Dessa forma, a professora acaba sendo alguém que gerencia um determinado programa que não foi criado por ela; ou seja, a docente controla a implantação de uma proposta pedagógica que, na verdade, engessa o seu próprio trabalho. Os programas adotados exigem resultados específicos que devem ser alcançados pelo corpo docente das escolas. Portanto, a professora precisa que seus alunos sejam “eficientes” dentro da lógica dessas propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma executora de determinadas ações que não foram planejadas por ela própria. O fato

de a professora executar tarefas que a forçam a não pensar sobre o que faz representa um grande controle do próprio trabalho docente e uma perda de autonomia. Neste sentido, algumas características históricas do trabalho docente são colocadas em xeque, tais como o fato das professoras serem intelectuais que refletem criticamente acerca de seu trabalho (GIROUX, 1986) e da professora ser uma funcionária do estado, mas não exercer um trabalho burocrático (DALE, 1989).

Esse controle sobre o trabalho docente tem outras consequências. Ball (2010) afirma que as pressões colocadas de dentro para fora, ou seja, as avaliações principalmente, que instalam regimes de competição entre indivíduos e instituições, são muitas vezes responsáveis por fazer com que as docentes tenham “(...) sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (BALL, 2010, p.40). Essa dimensão pode ser vista na fala da professora Lívia, quando questionada sobre um aluno especial que não consegue acompanhar a metodologia:

Pesquisadora – E como fica esse trabalho, com o aluno M., por exemplo?  
Lívia – Aí que entra a questão da gente ficar um pouco preocupada, com as crianças que estão muito aquém, que elas não acompanham. E como a metodologia, no caso, é o Alfa & Beto, ele não te oferece esse material extra e tu tens que trabalhar e seguir à risca as lições e aplicar testes... É inviável que uma pessoa consiga trabalhar com as duas coisas ao mesmo tempo. Então estes alunos são prejudicados. Porque ou eu me dedico pra Alfa & Beto com as crianças ou eu me dedico pro M. Agora eu to aplicando testes e ele não fez. Zerou tudo.

Nessa fala, se pode perceber que a professora não está satisfeita com o trabalho que realiza com esse aluno que tem necessidade especial. No entanto, ela não consegue fazer um trabalho diferenciado com o mesmo, pois tem o cronograma do Instituto para seguir, o que significa fazer com que as demais crianças aprendam dentro de determinados prazos. Mesmo sabendo que o trabalho pedagógico com o M. não está ocorrendo, ela assume o que Ball (2010) chama de uma posição de racionalidade e objetividade, já que ela precisa seguir determinadas regras. Essa mesma docente realizou a prova que deveria ser feita individualmente pelos alunos, coletivamente. Em um primeiro momento, a prova foi feita de forma individual. Após a correção, quando a professora viu que eles haviam errado muitas questões, ela resolveu fazer outro momento de revisão da prova, realizando essa revisão de forma coletiva com os alunos. Portanto, os dados enviados para a secretaria de educação com o desempenho dos

alunos no teste foram aqueles após essa revisão coletiva. Ao ser questionada sobre esse fato, a professora responde da seguinte forma:

Pesquisadora – E o fato de tu teres feito a revisão junto com eles. Como fica isso em termos de avaliação junto à secretaria de educação?

Lívia – A secretaria de educação não vai saber. Porque eu acho que meus alunos aprenderam. A prova nada mais é do que fazer para ver como estão os alunos. O interessante é tu refazeres pra que eles aprendam, aquilo que eles não conseguiram fazer. Eu já senti, mais ou menos, a temperatura, porque eu vi os testes antes.

Na continuidade da conversa, a professora é questionada sobre como ficam esses dados perante a secretaria:

Pesquisadora – E como tu avalias isso? Porque todas as escolas têm esse mesmo teste e as outras professoras têm as mesmas orientações que tu tens sobre como corrigir estes testes. Como ficam os resultados perante a secretaria de educação? Tu achas que são muito diferentes ou não?

Lívia – Lá na outra escola, elas não precisaram fazer uma pausa, como nós fizemos, pra revisar porque os testes haviam sido considerados abaixo da média. Então eu não sei até que ponto... Porque assim: ao mesmo tempo em que eles dão o roteiro, eles também deixam muito livre pra tu avaliares e ver qual é o perfil da tua turma. Porque tu não sabes se, na realidade, aqueles que foram muito bem realmente foram muito bem.

Os excertos da fala dessa professora, mais uma vez, remetem à performatividade, quando ela racionaliza e objetiva algo que foi realizado fora das exigências do Instituto. Tal resistência imposta pela professora ocorreu devido à cobrança que existia por parte do IAB sobre as notas dos alunos. Na escola dessa docente, foi preciso revisar lições anteriores em função das notas dos alunos. Esse pedido foi feito pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação mediante a análise dos primeiros testes realizados no 2º ano dessa escola. Uma hipótese para que a professora tenha revisado coletivamente com os alunos o segundo teste é exatamente a pressão que ela e a escola poderiam sofrer se tivessem novamente notas ruins no segundo teste. Na visão dessa docente, a revisão coletiva garantiria notas melhores e nenhum tipo de cobrança em relação à professora e nem em relação à escola. A construção de uma performatividade, nesse caso, ocorre em função da competição que se instala entre as escolas, que passam a ser cobradas quando não conseguem atingir as metas estabelecidas. É isso que vemos claramente acontecer nestas escolas estudadas.

### **Considerações finais**

Foi possível perceber que os processos de desqualificação e requalificação (APPLE, 1989) ocorrem nas escolas em que a metodologia do IAB foi implementada. A desqualificação aparece, principalmente, na medida em que as professoras deixam de exercer funções antes essenciais para sua profissão: as docentes não mais planejam as atividades a serem desenvolvidas com a turma e deixam, também, de elaborar tarefas específicas para alunos que tenham um diferente ritmo de aprendizagem. E a requalificação, que, como mostra Apple, aparece muitas vezes como se fosse profissionalização, se manifesta nestas escolas como a necessidade de aprender novas habilidades, que se referem à capacidade de cumprir rigorosamente as instruções, preencher formulários, e mostrar constantemente resultados. Ao contrário do que se poderia esperar, a requalificação, que se apresenta como uma profissionalização do trabalho docente, produz um processo de intensificação deste trabalho, o que demonstram os exemplos das escolas estudadas.

Por último, entender que uma nova configuração do estado, com conformações gerencialistas, traz modificações no que é entendido como o trabalho das professoras é fundamental. O conceito de performatividade nos permitiu examinar estas transformações e identificar suas características. Talvez a mais grave consequência da performatividade e seu foco na produtividade e na espetacularização seja o fato de que ela “fecha dramaticamente as possibilidades [...] para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade” (BALL, 2010, p. 44). Quando a mensuração da ação docente é mais importante do que o conteúdo desta ação, o trabalho docente se limita, é intensificado e requalificado de forma a ser reduzido a um trabalho encenado, destinado ao monitoramento.

A performatividade não é algo que atrapalha o trabalho docente “real”; ela tem se tornado, como diz Ball (2010), o próprio trabalho docente “real”. Não estamos afirmando que o trabalho docente se reduza hoje à intensificação, requalificação e performatividade; entendemos e mostramos, neste artigo, formas que as professoras encontram de criar zonas de escape. No entanto, o que o exame das escolas estudadas mostra é que estes processos são complexos e nada passageiros e entendê-los é condição para enfrentá-los.

## Referências

ADRIÃO, Theresa et al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-56, maio-ago. 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dec. 2004.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State**: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.17-37, jan./jul.1989.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAGUIRE, Meg. Para uma Sociologia do Professor Global. In APPLE, Michael, BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso. P. 77-88.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização de crianças: manual da escola**. 8 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.