



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THIAGO BOMFIM CASEMIRO**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INCURSÕES NO TRABALHO  
DOCENTE:**

**tensões na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

THIAGO BOMFIM CASEMIRO

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INCURSÕES NO TRABALHO  
DOCENTE:**

**tensões na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes.

RIO DE JANEIRO  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**THIAGO BOMFIM CASEMIRO**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INCURSÕES NO TRABALHO  
DOCENTE:**

**tensões na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro**

Aprovado pela banca examinadora  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes  
Orientadora – UNIRIO

---

Professora Doutora Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec –UFRJ

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – UNIRIO

*Dedico este trabalho aos profissionais da Educação, que diariamente lutam por um mundo que acreditam; a meu filho Thiago José Rocha Casemiro, que faça deste mundo um lugar melhor.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Claudia de Oliveira Fernandes, pelo companheirismo, acolhimento e confiança até os momentos finais. Que as dificuldades por quais passamos não nos deixe desistir.

Às professoras Carmen Teresa Gabriel, Andréa Rosana Fetzner e Ligia Martha Coelho, pelas importantes contribuições e pela compreensão.

À Natália do Carmo Rocha Casemiro, minha esposa, pessoal fundamental em minha que nunca duvidou da minha capacidade e não me deixou desistir.

À minha mãe Célia Bomfim, por todo o cuidado que me dedicou a vida inteira.

Ao meu pai Aníbal Casemiro, que me ensinou a viver neste mundo hostil.

Aos amigos Charles de Oliveira Pimenta, responsável por parte de minha formação política, Vitor Miano, com quem sempre compartilhei ideias sobre pesquisas, Maria Tatiana Gouvêa, amiga zelosa sempre presente nas horas de dificuldades. Todos amigos de longa data, por eles estimo muito amor fraterno.

Aos meus sogros Maria Silene do Carmo Rocha e José Ubirajara Fernandes da Rocha, figuras fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado 2014 reunidos no grupo Deslocação, por horas de teorizações e debates nas mesas de bar.

Aos amigos do CDC, por todo o carinho e companheirismo.

Aos demais amigos do bairro Braga, por terem feito parte da minha história de vida.

## RESUMO

A política brasileira na década de 1990 foi atravessada pelos princípios neoliberais, que apregoam a diminuição das responsabilidades e dos gastos estatais como meio de obter uma melhor administração da máquina pública. As reformas neoliberais não foram direcionadas apenas aos setores tradicionalmente produtivos (indústria, agricultura, comércio, etc.) mas também chegaram aos serviços mais elementares, como a Educação. Em 2011 foi implementado por meio de decreto o sistema de bonificação dos servidores da educação estadual do Rio de Janeiro. Entre outras providências, o decreto estabelece o pagamento de salários adicionais (extras) para os que cumprirem as determinações e alcançarem as metas estipuladas. A política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro segue o entusiasmo dos acordos econômicos estabelecidos entre países e organizações econômicas transnacionais, sobretudo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial. Apresentamos aqui repostas, ainda que provisórias e parciais, para alguns questionamentos a respeito dos impactos ocorridos no interior das escolas estaduais, sobretudo no trabalho docente e nas relações interpessoais no ambiente de trabalho.

**Palavras-chave:** política de avaliação; trabalho docente; meritocracia; saerj

## **ABSTRACT**

The Brazilian politics in the 1990s were crossed by neoliberal principles, which support the reduction of state spending and its responsibilities as a means to enhance public administration. Neoliberal reforms have not been directed only to the traditionally productive sectors (industry, agriculture, trade etc.), but they also reached the most basic services, such as Education. In 2011, the public servants' bonus system in state of Rio de Janeiro's Education sector was implemented by decree. Among other provisions, the decree establishes the payment of additional salaries (overtime) for those who comply with the determinations and achieve the targeted goals. The evaluation policy of the state of Rio de Janeiro follows the enthusiasm of economic agreements among countries and transnational economic organizations, especially the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and the World Bank. In this study, we present answers - albeit provisional and partial ones - to some questions about the impacts which have occurred within the state schools, particularly in the teaching activity and the interpersonal relationships in the workplace.

**Keywords:** evaluation policy; teaching activity; meritocracy; SAERJ

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	9
<b>1. Capítulo 1. As avaliações em larga escala</b> .....	14
1.1. As avaliações em larga escala no contexto mundial .....	15
1.2. As avaliações em larga escala no contexto brasileiro .....	22
1.3. As avaliações em larga escala no contexto do Estado do Rio de Janeiro.....	29
<b>2. Capítulo 2. O mundo do trabalho e o trabalho docente</b> .....	38
2.1. Trabalho docente: o professor eficaz .....	43
2.2. O sistema de avaliação e o trabalho docente .....	48
2.3. Vozes divergentes .....	49
<b>3. Capítulo 3. Trabalho docente em gestão e trabalho docente em sala de aula</b> .....	53
3.1. Trabalho docente em gestão: a seleção para diretores de unidade escolar.....	56
3.2. Entrevista com a diretora.....	57
3.2.1. A formação de gestores.....	58
3.2.2. Direção escolar e trabalho docente.....	62
3.2.3. Trabalho docente em gestão e avaliação.....	67
3.3. Trabalho docente em sala de aula.....	71
3.3.1. Trabalho docente em sala de aula e gestão.....	72
3.3.2. Trabalho docente e gerencialismo e valorização.....	77
<b>4. Considerações finais</b> .....	82
<b>5. Referências bibliográficas</b> .....	87

## INTRODUÇÃO

Começamos esclarecendo a construção do título. Como todo título, este é resultado de um processo de reflexão e escrita. A própria sequência de palavras revela os caminhos que a pesquisa seguiu, desde a escolha do tema, a construção do objeto e a escolha teórica. Sendo assim, explicarei o sentido de cada palavra componente do título e os caminhos que me levaram até elas, bem como as problematizações surgidas de tais escolhas.

A *avaliação em larga escala* surge a partir de nossa própria vida profissional, aliás, antes mesmo de concluir a licenciatura em História e ingressar oficialmente no magistério, ao longo da graduação nos tempos de estágio em que vivenciamos o cotidiano de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, entre 2010 e 2012. Em 2011, ainda enquanto estagiário, acompanhamos algumas reuniões pedagógicas, entre elas as que tinham como pauta a implementação de um sistema avaliativo que estipulava metas para cada escola. Nestes encontros os diretores repassavam aos professores as instruções que recebiam acerca dos objetivos da educação estadual. As reações dos professores eram diversas, desde indiferença até a críticas ásperas à gestão estadual. Nesta mesma época, intensificamos o contato com os representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE). Nas assembleias da rede estadual, muitas falas criticavam a política educacional vigente, sobretudo o princípio de bonificação por resultados<sup>1</sup>.

Em 2013 ingressamos na rede estadual como professor efetivo. Ao longo desses anos percebemos a crescente atenção ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). O SAERJ foi instituído em 2008 com o objetivo de aferir a qualidade da educação das escolas estaduais. Inicialmente considerava-se para tanto apenas os resultados obtidos nas disciplinas de Português e Matemática. Em 2012, as demais disciplinas que compõe a grade curricular foram inseridas no processo avaliativo.

---

<sup>1</sup> A organização do sistema avaliativo, as críticas e as tensões desencadeadas a partir da implementação do Saerj, serão temas de capítulos subsequentes. Por enquanto, gostaria de deter as atenções na trajetória das observações e posteriormente formulações iniciais

Essa trajetória nos fez escolher os sistemas avaliativos e as avaliações em larga escala como tema de estudo. Iniciamos as buscas por livros e artigos que versassem sobre o tema para compreender melhor o debate que se colocava dentro da escola e nos espaços de debate político. Os primeiros contatos com a literatura disponível expunham experiências avaliativas semelhantes em diferentes países. Para além de questões nacionais, percebemos que as avaliações em larga escala e as políticas decorrentes a partir de então são propostas por órgãos internacionais, não raro de caráter econômico, sobretudo o Banco Mundial. Os estudos iniciais nos permitiram relacionar ações e efeitos entre as políticas educacionais no Brasil, Portugal e Estados Unidos, compondo um cenário demasiadamente amplo.

Paralelo às leituras e a perspectiva comparativas das políticas educacionais, a prática docente e a inserção no sindicato fizeram com que o tema *trabalho docente* fosse acrescentado aos estudos em andamento. O objetivo inicial era ter um panorama do trabalho docente em diferentes contextos, que tivessem em comum a ocorrência de avaliações em larga escala e um sistema de *responsabilização*, onde os resultados e cumprimentos de metas, ou não cumprimento, são diretamente creditados aos profissionais, neste caso, aos professores e equipes pedagógicas.

O estudo das questões referentes ao trabalho docente teve como base o atual contexto do *mundo do trabalho*. Nas últimas décadas do século XX tanto o ocidente, quanto o oriente, passaram por transformações sócio-econômicas que alteraram a divisão do trabalho. O papel desempenhado pelos países na economia mundial foi alterado, bem como os rumos da economia e a organização das atividades laborais dentro dos locais de trabalho. Neste contexto de mudança o *trabalho* ganha novos sentidos, as atividades produtivas (tanto os manuais, quanto as abstratas) buscam atender a demanda do *mercado*, que passa a ser o regulador da nova organização social. As metas da produção passam a integrar o cotidiano dos trabalhadores. Do *telemarketing* à educação, o cumprimento de metas é o centro do qual partem as deliberações mais importantes, em um movimento hierarquizante que separa propositores e executores.

A relação entre o centro de tomada de decisões e a periferia recebedora de normas deve ser problematizada. Não raro podemos encontrar manuais

contendo orientações para o exercício de atividades profissionais. Além dos manuais, as normas estabelecem o comportamento padrão e os movimentos a serem realizados. Todo esse *trabalho prescrito* não necessariamente se concretiza. Na prática, os trabalhadores fazem *uso de si*, ressignificando os sentidos de seus trabalhos, reelaborando novas normas e concebendo novas práticas laborais.

Nossa inserção no meio nos possibilitou algumas observações iniciais. Vimos o surgimento de novas tensões dentro do espaço escolar a partir da implementação das políticas avaliativas e meritocráticas. Os discursos não apontam para uma única direção, as vozes são divergentes assim como os interesses. As relações no ambiente de trabalho foram alteradas e as avaliações ganharam novos usos. De um lado entusiastas das políticas avaliativas, do outro os críticos e há ainda espaço para os que não se definem por tais posicionamento. Os usos que fazem das avaliações em larga escala se tornaram objeto de disputa e com isso temos novas tensões na rede de ensino estadual.

Após observações, indagações e leituras, um problema sobre a educação estadual do Rio de Janeiro emerge: quais foram as mudanças ocorridas no trabalho docente com a implementação do SAERJ? Se é que houveram mudanças. Em que isto afetou as questões trabalhistas? Se é que o fez. Como as avaliações são percebidas pelos docentes? Como e quais os usos que os professores fazem de *si* e das avaliações?

A partir destes questionamentos pretendemos contribuir para o alargamento dos estudos das políticas públicas para a educação, sobretudo para a rede estadual do Rio de Janeiro, desde as questões referentes a avaliação, até o trabalho docente, tendo como foco de nossa pesquisa identificar de que forma os docentes reagem diante o contexto dado das políticas de avaliação e as questões daí resultantes. Esta possível contribuição visa tanto o espaço acadêmico quanto os espaços escolares e sindicais.

Para empreender este estudo, realizamos pesquisa bibliográfica a respeito dos temas *avaliação em larga escala* e *trabalho docente*. Também realizamos entrevistas/conversas com docentes, tanto em cargos administrativos, quanto docentes em sala de aula. Com isso pretendemos dar voz aos profissionais que, ainda que tenham uma mesma origem, encontram-

se em funções diferentes e por conta disto nos apresentaram visões por vezes distintas sobre um mesmo assunto. As entrevistas/conversas foram realizadas em uma escola localizada no município de Cabo Frio, Região dos Lagos, no interior do estado do Rio de Janeiro. Nesta parte da pesquisa encontramos alguns percalços, ocasionados por um movimento grevista que durou pouco mais de um semestre. Desta forma, nosso contato com os possíveis participantes da pesquisa foi dificultado. O problema foi solucionado com o fim do movimento e o retorno dos docentes à unidade escolar, ainda que nem todos tenham retornado imediatamente. Assim sendo, a incursão no campo não contou com uma grande quantidade de participantes.

No primeiro capítulo apresentamos uma breve história das avaliações em larga escala, tendo como ponto de partida as políticas avaliativas no contexto mundial, nacional e estadual. Trata-se de uma primeira apresentação sobre as avaliações em larga escala e algumas relações que implícitas nessas proposições. Na perspectiva internacional, destacamos o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, organizações que desempenham papel de destaque na agenda política internacional. Sobre o contexto nacional, expomos em linhas gerais a organização das avaliações nacionais no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e tentamos problematizar alguns aspectos do processo avaliativo que dizem respeito a concepção de educação que se apresenta. Por fim, fechamos o primeiro capítulo dissertando sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Para tal, analisamos alguns documentos publicados pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) que normatizam o sistema de avaliação e dá disposições sobre a organização escolar.

No segundo capítulo apresentamos questões sobre as mudanças no mundo do trabalho e na organização do trabalho docente, tendo em vista as avaliações e a perspectiva da performatividade. Essas mudanças foram consequências do desenvolvimento do capitalismo a nível mundial e que passa a demandar novas organizações e controles. Neste caminho o trabalho passa a ser sistematicamente controlado, regulado e avaliado, independentemente do setor que se atue. O trabalho docente não foge a esta regra e se integra a esta nova ordem. As avaliações em larga escala tendem a funcionar como

mecanismos de prescrições do trabalho. Além disso, a nova organização do trabalho esbarra em questões trabalhistas, tais como estabilidade, planos de cargos e salários, direitos trabalhistas, assédio. Neste contexto, buscamos posicionar o trabalho docente nesta esteira em movimento que promove alterações nas condições de execução do trabalho.

O terceiro capítulo tem como foco o entendimento que os profissionais da educação tem em relação as políticas que regem seus trabalhos, a forma como os profissionais participantes da pesquisa se comportam frente as prescrições do trabalho e como reconhecem o próprio processo produtivo. Partindo destes prismas, analiso como os professores da rede estadual ressignificam o próprio trabalho, para além das normas e regulações do sistema avaliativo na rede estadual do Rio de Janeiro. Como categoria de análise nos aproximamos de um referencial teórico marxista, fazendo uso do conceito *alienação*. Este conceito nos auxiliou no entendimento da relação entre o trabalhador docente e o exercício do magistério, sobretudo no que diz respeito ao processo produtivo — planejamento e regência de aulas — e a identificação, ou não, deste trabalhador para com o produto do seu labor.

## Capítulo 1

### 1. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Atualmente, as avaliações em larga escala permeiam as políticas públicas no campo da Educação e estão articuladas com os setores econômicos nacionais e internacionais. No Brasil, no *site* oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) há informações disponíveis sobre as ações internacionais, entre elas há toda uma seção sobre o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Entendemos que o fato destas informações estarem veiculadas no *site* oficial do Inep demonstra um alinhamento da política educacional nacional com a internacional. No mesmo sentido, temos indicativos sobre a relação entre a Educação estadual do Rio de Janeiro com estas mesmas políticas de caráter avaliativo.

A presente pesquisa foi desenvolvida em consonância com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas e Cotidiano (NEPPEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. No âmbito do grupo, são discutidos temas que dizem respeito às avaliações em larga escala e seus desdobramentos. A partir de estudos de caso, são levadas em consideração as especificidades de cada estudo e os problemas transversais que atravessam diferentes redes de ensino. O entendimento que se tem é que as políticas que implementam as avaliações em larga escala não se dão de maneira isolada, e sim de forma articulada com diferentes atores sociais e níveis da administração pública.

Neste capítulo inicial, temos como objetivo expor um painel de apresentação das avaliações em larga escala no contexto internacional, nacional e estadual, articulando-os e dando indicativos de problemáticas a serem discutidas nos capítulos subsequentes.

### 1.1. As avaliações em larga escala no contexto mundial

No ano 2000 foi realizada a primeira avaliação do Pisa, tendo como foco as habilidades em leitura. Participaram deste processo jovens de aproximadamente quinze 15 anos de idade, os quais deveriam estar concluindo a escolaridade básica instituída na maioria dos países participantes. Esta avaliação é realizada uma vez a cada três anos e em cada edição é dado enfoque em uma área de conhecimento, Leitura, Matemática ou Ciências. Na edição de 2015 foram instituídas duas novas áreas do conhecimento: Competência financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Além das provas objetivas sobre conhecimentos em áreas específicas, o Pisa também coleta informações sobre os aspectos socioeconômicos, demográficos e educacionais, aplicando questionários às escolas, aos professores e aos alunos. Uma vez realizado o processo avaliativo, os resultados são organizados e publicados em forma de *ranking*, estabelecendo as hierarquias entre os participantes de acordo com os índices alcançados. O posicionamento na hierarquia dirá o grau de inserção do participante no cenário mundial no que diz respeito a perspectiva de desenvolvimento econômico.

O Pisa é organizado e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em 2012 teve aproximadamente 65 países participantes, onde 34 são membros da OCDE e outros tantos são países convidados. Além dos Estados nacionais, há também a participação de ilhas econômicas – como Hong Kong, Xangai e Taiwan – que participam do processo como forma de aferirem seus respectivos potenciais competitivos frente a outras economias.

Gostaríamos de chamar a atenção para dois fatos colocados acima. O primeiro é a instituição das disciplinas *Competência Financeira* e *Resolução Colaborativa de Problemas*, e o segundo é que a organização e coordenação da avaliação dos sistemas educacionais é feita por uma instituição de caráter essencialmente econômico, que busca o entrosamento entre diferentes nações de forma que o capitalismo seja desenvolvido, tanto local quanto internacionalmente. Interpretamos a implementação das novas disciplinas como forma de incentivar o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo

meio empresarial. Este encontra na OCDE meios de fomentar a mão obra que julga necessária para a prosperidade da produção, sob a ótica empresarial.

O Banco Mundial também é entusiasta das avaliações em larga escala. Em publicação em português (GREANEY & KELLAGHAN, 2011), voltado para os políticos e gestores brasileiros, foi apresentada uma coleção de livros em cinco volumes sobre as avaliações dos níveis de desempenho. No contexto de nossa exposição, gostaríamos de focar no primeiro volume, que trata da definição e implementação das avaliações dos níveis de desempenho educacional.

Já na parte introdutória do texto são apresentadas duas mudanças decorrentes da ampliação dos sistemas de avaliação. A primeira mudança é uma maior articulação das políticas globais, que incluem a educação, tendo como marco de referência o programa Educação para Todos, firmado pela Unesco em 1990.

A segunda mudança é a ênfase e foco que recaem sobre os resultados obtidos, em detrimento de outros fatores como taxa de participação/frequência dos alunos, instalações físicas, material didático, entre outros aspectos que permeiam a vida escolar. A atenção dada aos resultados objetiva a percepção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, uma vez expostos ao ensino escolar (Ibidem, p. 1). Acredita-se que os resultados das avaliações estão relacionados com o potencial econômico de cada e podem revelar perspectivas de desenvolvimento.

Por sua vez, a ênfase nos resultados pode ser considerada expressão da preocupação com o desenvolvimento do capital humano, a partir de duas convicções: de que o conhecimento está substituindo as matérias primas e o trabalho como recurso para o desenvolvimento econômico e que a disponibilidade de conhecimento e habilidades é essencial para determinar a taxa de desenvolvimento econômico de um país e sua competitividade num mercado internacional. (GREANEY & KELLAGHAN, p.1-2, 2011)

Expomos o trecho acima com o intuito de ilustrar o movimento de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, que vai ao encontro aos anseios do setor empresarial, uma vez que os conhecimentos e as habilidades aferidas são requeridos por este setor.

Algumas possíveis implicações desse cruzamento nos cotidianos escolares serão temas dos próximos capítulos, por enquanto, gostaríamos de nos deter na constituição e consolidação das avaliações em larga escala e os interesses que permeiam esse processo. Para nos referirmos a tal, nos remetemos a experiência dos Estados Unidos, país onde casos emblemáticos nos ajudam a mapear a expansão das avaliações em larga escala.

A americana Diane Ravitch (2011) expõe *como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação* (subtítulo de seu livro). A autora narra a trajetória do sistema de avaliação escolar americano desde a sua idealização até os desdobramentos na primeira década dos anos 2000. Durante algum tempo Ravitch foi entusiasta da reforma educacional que implementou as avaliações em larga escala e defendeu o “direito de escolha” da escola, acreditando que assim todas as crianças e jovens achariam boas escolas para desenvolverem suas capacidades cognitivas.

Sobre o *direito de escolha*, este seria o poder de decisão da família sobre o lugar de estudos de seus filhos, cabendo ao governo não o oferecimento de escolas públicas, e sim o apoio financeiro para que estes jovens estudassem em escolas de sua escolha, ainda que fossem instituições privadas. Uma vez escolhida a escola, caberia ao governo prover os recursos financeiros para a manutenção do jovem na escola. Ao apoiar esta iniciativa, Ravitch acreditava que os jovens de classes sociais mais baixas teriam acesso a escolas de boa qualidade e plena aprendizagem.

Para que se escolhesse uma boa escola, era fundamental elencar as melhores e as piores, pois assim o público teria as informações necessárias para tomar a decisão. Uma vez expostas, as instituições de ensino entrariam em ritmo de competição para atrair mais clientes. Dessa disputa, esperava-se que melhores serviços fossem oferecidos para agradar ao público. Desta forma, a qualidade das escolas se elevaria cada vez mais, visto que a eterna competição levaria a superação dos limites impostos. Além disso, os profissionais envolvidos neste processo deveriam ser responsabilizados pelos eventuais sucessos ou fracassos.

Neste processo de exposição das instituições escolares, a avaliação em larga escala — e padronizada — se torna instrumento indispensável, uma vez que será ela que indicará os melhores caminhos e escolhas. Todo este

entusiasmo baseado em escolhas e relação com o setor privado, é decorrente de um diálogo com o meio empresarial, onde imperam os valores e organização dos mercados econômicos.

Há alguma coisa de confortadora sobre a crença de que a mão invisível do mercado, como Adam Smith a chamou, trará melhorias através de alguma força desconhecida. [...] Ao invés de lidar com problemas rancorosos, como de que forma ensinar a ler ou como melhorar a testagem, pode-se redesenhar a administração e a estrutura do sistema escolar e concentrar-se em incentivos e sanções. Não é preciso saber nada sobre crianças e educação. O apelo ao mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só. (RAVITCH, 2011, p.26)

Acreditamos que quando a autora se refere a “melhorar as testagens” esteja se referindo ao enfrentamento dos problemas de aprendizagens diagnosticados nos exames, bem diferente das medidas administrativas que visam a superação do problema a partir de um rearranjo burocrático. Além disso, chamamos a atenção para o envolvimento dos valores de mercado, a “libertação das mãos do governo” e o direito de escolha que se coadunam em direção a medidas privatizadoras.

Podemos colocar a política avaliativa atual em perspectiva histórica e analisa-la a médio prazo, levando em conta as ações dos últimos quarenta anos. Em meados da década de 1970 a publicação *New York Times* estampou em sua capa uma manchete sobre os resultados do principal teste norte americano para ingresso na universidade. A publicação noticiava o baixo rendimento nos testes e expunha que a cada ano que passava, os índices eram cada vez mais baixos (Ibidem, p.40). Esta notícia, foi antecedida por um movimento de reformas educacionais em fins da década de 1960 e início de 1970 que proclamavam uma educação menos rígida, com menos requerimentos, menos autoridades, uma nova organização do espaço escolar e mais liberdade no que diz respeito a grade de estudos.

Uma vez noticiado os resultados dos testes de acesso ao ensino superior (1975), relatórios foram encomendados por seções do governo federal afim de responder à questão que se colocava. Em 1983 foi publicado o relatório

mais alarmista e de maior repercussão, intitulado *Uma nação em risco*<sup>2</sup>. O relatório teve ampla repercussão e mobilizou diferentes setores da sociedade norte americana. A educação estava em risco e os objetivos do país estavam comprometidos, as escolas estavam “sendo erodidas por uma maré crescente de mediocridade” (Ibidem, p.41).

Após debates intensos que mobilizaram vários setores da sociedade norte americana, o que veio a seguir foi um movimento de tentativa de padronização da educação americana, de forma que todas as escolas operassem dentro dos mesmos padrões de qualidade. Nesse caminho Ravitch viu o movimento pelas referências curriculares serem “sequestrados” (Ibidem, p.31) e convertidos em um sistema de avaliação, responsabilização e exposição das escolas, professores e alunos. Uma vez criadas polêmicas e disputas em torno das matrizes curriculares, o caminho seguido foi a padronização por meio das avaliações. A partir de então, as escolas deveriam ensinar as mesmas coisas, pois todas seriam submetidas a uma mesma avaliação. O público teria acesso aos resultados e partir daí poderiam fazer suas escolhas e críticas.

Os problemas apontados no *Uma nação em risco* ocuparam os agentes públicos e estes, em resposta, idealizaram um aparato administrativo que deveria ser capaz de corrigir os desvios nos processos de aprendizagem, padronizando o conteúdo e as práticas pedagógicas. Esta iniciativa padronizadora ganhou eco em outras partes do mundo.

Em Portugal, Almerindo Janela Afonso se dedica ao estudo das experiências europeias no campo das políticas de *accountability*, dando ênfase a seu país de origem. *Accountability* é o termo da língua inglesa para se referir a *prestação de contas*, ou *responsabilidade*<sup>3</sup>. O autor português (AFONSO, 2009) define esse tipo de política a partir de três pilares: i) avaliação; ii) prestação de contas; iii) responsabilização (premiação e/ou punição). A partir desta definição, Afonso indica que em Portugal não há um sistema de *accountability* instituído em sua forma complexa e integral, contudo, ele percebe *formas parcelares* de responsabilização tanto em Portugal quanto na América Latina. As *formas parcelares* são manifestações parciais do

---

<sup>2</sup> A Nation at Risk (ANAR)

<sup>3</sup> Tradução nossa.

sistema de responsabilização, ou seja, não há a presença de um sistema de responsabilização completo, fundamentado nos três pilares apontados. Nos casos de formas parcelares de responsabilização, são apresentados alguns aspectos da política de *accountability*, que não chegam a configurar um sistema maduro e bem definido. Afonso faz essa primeira análise ano de 2009.

No enalço do autor, em outra publicação, três anos depois (AFONSO, 2012) ainda não é possível constatar uma política de responsabilização bem definida em Portugal e em outras regiões da Europa do mesmo jeito que estas se manifestam nos Estados Unidos e no Canadá. Nos casos europeus, Afonso acredita que vigore formas parcelares que operam a partir de avaliações e prestações contas, ainda não havendo um sistema de responsabilização (premiação/punição) como nos casos dos países da América Norte citados anteriormente.

Mesmo não sendo possível definir um sistema de premiação/punição, são apontadas tendências de controle da ação didático-pedagógica, não por meio de aparatos fiscalizatórios convencionais, como equipes de inspeção e acompanhamento, e sim a partir dos resultados obtidos nos testes aplicados aos alunos (AFONSO, 2012, p. 475-76), ou seja, ainda que os profissionais da educação não sejam diretamente apontados como culpados pelos eventuais sucessos/fracassos escolares, têm suas atividades mensuradas pelas avaliações externas.

Outro caso que vale a pena apresentarmos é a experiência mexicana. No México as avaliações tornaram-se sistemáticas a partir da década de 1990, sendo realizados diversos exames de desempenho escolar e outras formas de aferimento que por vezes têm o mesmo teor (BARRIGA, 2009). Além das avaliações federais, que abrangem todo o país, há também os sistemas de avaliação dos entes federados. Em alguns casos, os alunos da rede básica chegam a participar de cinco avaliações externas e em larga escala por ano (Idem). Este fato está ligado a uma concepção de aprendizagem que parte da premissa de que quanto mais avaliações são realizadas, mais há aprendizagem por parte dos alunos.

O sistema de avaliação em vigor no México também avalia os profissionais da educação, sobretudo professores e pesquisadores. Para fazer jus à melhoria salarial os docentes devem participar de um programa de

certificação para poder subir de nível em suas carreiras. O trabalho docente é avaliado de diversas formas, entre elas por meio do rendimento dos alunos nas avaliações de desempenho, ou seja, o professor será julgado a partir dos resultados obtidos por seus alunos. Há também a *avaliação de pares*, realizadas pelos próprios colegas de trabalho que avaliam o desempenho profissional uns dos outros. Barriga (2009) indica que esta avaliação pode se converter em algo pessoal e não profissional, se convertendo em vinganças ou conivências entre os envolvidos.

A respeito das novas formas de controle e de reformulação da identidade docente, Stephen Ball (2002) argumenta que o movimento de reformas educacionais de caráter neoliberal implementa processos regulatórios mais sutis, formas mais liberais de controle, menos incisivas. Para tal, o corpo gestor fomenta a “administração do eu”, um tipo de controle de si mesmo, auto regulado.

Os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, acrescentam valor a si próprios, aumentando a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. São “sujeitos empresariais”, que vivem suas vidas como “uma empresa do seu EU” — como “profissionais neo-liberais”. (BALL, 2002, p.5-6)

As ideias expostas sobre responsabilização (*accountability*) e novas formas de controle do trabalho docente compõem o quadro conceitual com o qual pretendemos analisar outros casos de implementação das políticas avaliativas, ainda que também se apresentem de forma parcelar. Sobre as formas de controle do trabalho docente, retomaremos esta discussão com mais atenção em outros momentos do texto, onde daremos destaques aos aspectos que atravessam as atividades laborais e os aspectos subjetivos do trabalho.

O que gostaríamos de destacar neste momento são as mudanças no papel do Estado ocorridas nas últimas décadas. Os autores citados até então têm acordo em caracterizar as reformas educacionais em andamento como conservadoras de orientações neoliberais. Almerindo Afonso (2013) aponta três fases do *Estado Avaliador*, e adverte que as três etapas podem coexistir. Temporalmente o autor posiciona a primeira fase na década de 1980, a partir de países EUA e Inglaterra, expandindo-se para outros lugares. Esta primeira

versão é caracterizada pela adoção de políticas de avaliação, incluindo avaliações em larga escala dentro de um mesmo país (Ibidem, p. 271), contudo, ainda há certa autonomia do Estado-nação e das demais esferas administrativas.

O segundo momento do Estado Avaliador (1990 e primeiras décadas dos anos 2000) é marcado pela diminuição da autonomia das nações e aumento do protagonismo de instituições transnacionais, sobretudo a OCDE e Banco Mundial. Além disso, há também a consolidação ideológica sobre a necessidade de definir os conhecimentos e estabelecer indicadores, tendo em vista o processo de globalização.

Caminhando para a terceira fase do Estado avaliador, intitulada por Afonso de *pós-Estado-Avaliador*, a tendência é uma exacerbação das relações internacionais, mercantilização, privatização e mercadorização da Educação, dentro de um contexto transnacional, onde as soberanias dos Estados nacionais são reduzidas e prevalece um tipo de imperialismo pós-moderno, no campo cultural (Ibidem, p.279) tendo como interesse uma uniformização dos sistemas educacionais que devem atender aos interesses dos mercados capitalistas.

Stephen Ball (2002) além de apontar as novas formas de controle citadas anteriormente, argumenta que no processo de mudança do papel do Estado há uma re-regulação. Se por um lado há as avaliações como forma de controle/regulação dos serviços, por outro o Estado passa a ser provedor de flexibilização, dando mais liberdade para administração dos recursos financeiros e humanos. Acreditamos que esta seja uma característica que nos ajuda na definição de um Estado neoliberal, considerando o desejo dos gestores em obter melhores resultados em suas empreitadas valendo-se de menos recursos.

## **1.2. As avaliações em larga escala no contexto brasileiro**

Numa escala nacional o Brasil aferi o desempenho educacional por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desde 1990. Atualmente este sistema avaliativo funciona sob três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) responsável pela mensuração da educação nacional

como um todo e dos entes da federação; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também designado como “Prova Brasil”, tendo por finalidade avaliar o desempenho de cada escola individualmente; e a recém criada Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana)<sup>4</sup>. Este sistema de avaliação é sistematizado e sintetizado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme decretado em sua criação no ano de 2007<sup>5</sup>. É este índice o responsável por revelar se as metas estão sendo cumpridas ou não.

A política brasileira na década de 1990 foi atravessada pelos princípios neoliberais, que apregoam a diminuição das responsabilidades e dos gastos estatais como meio de obter uma melhor administração da máquina pública, e com isso evitar déficits nas contas do Estado. Soma-se à estes princípios a não-intervenção do Estado na economia, salvo em assuntos específicos, ou em setores estratégicos.

Neste contexto de mudanças administrativas, emerge a necessidade, por parte da administração estatal, de prestar contas à sociedade, tanto dos gastos, quanto da qualidade dos serviços oferecidos à população. No Brasil, essa demanda pela prestação de contas pode ser creditada aos movimentos sociais organizados a partir dos últimos anos da década de 1980 e aos gestores neoliberais que pretendiam expor os responsáveis pelos resultados obtidos, sobretudo os negativos.

As reformas administrativas não foram direcionadas apenas aos setores tradicionalmente produtivos (indústria, agricultura, comércio, etc.) mas também chegaram aos serviços mais elementares, como a Educação, visto que a manutenção do sistema educacional demanda uma quantidade considerável de recursos e é uma área de interesse social com grande visibilidade. É no embalo das prestações de contas que inicia-se o processo de avaliar a Educação no Brasil.

Seguindo o princípio neoliberal, o Estado brasileiro passou a desempenhar um papel menos interventor em determinados setores, porém aumentou sua intervenção em outros. No que diz respeito à Educação, o papel

---

<sup>4</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização foi criada pela Portaria nº482, de 7 de Junho de 2013 (Ministério da Educação). Esta e as demais informações encontram-se disponíveis no site oficial. <<http://provabrasil.inep.gov.br/aneb-e-anresc>>.

<sup>5</sup> Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.

assumido foi de auditor e *avaliador*. Neste momento inicial ainda há certa autonomia do Estado, o que caracteriza a primeira fase do Estado-avaliador.

Essa linha de ação vem fazendo com que cada vez mais as políticas públicas para educação sejam alinhadas com interesses econômicos. Uma ilustração deste cenário é a presença de órgãos financeiros internacionais, como Banco Mundial, na formulação de políticas educacionais, sobretudo para os países “em desenvolvimento”.

As parcerias entre nações e órgãos econômicos vêm provocando um debate acerca da qualidade da educação. A definição da *qualidade* deve passar um por uma reflexão conceitual, tendo em vista que o que se entende por qualidade pode variar conforme variam os objetivos e desejos. Candau (2015) aponta duas concepções hegemônicas que permeiam a definição da qualidade no campo da Educação. Podemos dizer que a primeira concepção apontada é a *qualidade produtiva*, ou *de mercado*, onde, segundo a autora, “o papel da educação é formar sujeitos capazes de responder as exigências da sociedade dominante, neste sentido, a qualidade pelas necessidades do aparelho produtivo, pelo mercado” (Ibidem, p.35-36).

Outra perspectiva de qualidade é a que enfoca o domínio dos conhecimentos construídos historicamente, dentro de uma concepção clássica de educação, reafirmando o destaque do conhecimento universal. Em defesa deste posicionamento, os movimentos renovadores da educação são criticados por promover “processos superficiais, de pouca consistência acadêmica e científica na escola” (Ibidem, p.36).

Tanto uma, quanto outra perspectiva de qualidade, estão atreladas às avaliações. São as avaliações que irão aferir a qualidade e diagnosticar problemas. Fernandes e Nazareth (2011) fizeram alguns apontamentos sobre essa relação, entre qualidade e avaliação. A qualidade da educação deve ser pensada sob fatores escolares, como currículo, formação docente, gestão, etc., e fatores extra escolares, como contexto social, condições econômicas, etc. Contudo, o que os autores observaram é que no meio midiático no Rio de Janeiro, o que prevalece é a concepção de *qualidade* vinculada ao desempenho em avaliações em larga escala, tendo como valores a competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência (Ibidem, p.65).

Esta forma de se pensar a qualidade da educação não leva em conta outras possíveis qualidades das instituições escolares. Alunos, professores e gestores são convertidos em números frios, que não revelam as práticas cotidianas e os possíveis avanços que se tenha diante de problemas corriqueiros. Ainda que sejam pequenos, defendemos que tais esforços sejam componentes a serem considerados na definição de uma boa educação. Concordamos com Fernandes e Nazareth (2011) quando dizem que “pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola”, e que isso “significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função”.

Se a qualidade da educação deve ser pensada a partir de um ideal de escola, entendemos que as políticas educacionais em voga idealizam a escola como um componente do econômico, baseando-se numa *qualidade de mercado*, considerando que a educação é fundamental para a competitividade e desenvolvimento (econômico) de uma nação. Não é esta a definição que defendemos. Procuramos pensar a Educação para além das medidas numérica, tendo em vista que a escola tem como uma de suas funções sociais a formação cidadã, que dificilmente pode ser aferida por um sistema de proficiência e desempenho em torno dos conteúdos (FERNANDES, 2014).

Entendemos que a definição da qualidade da educação deve ser um processo que envolva os sujeitos, sobretudo os que estão inseridos nos cotidianos escolares. Trata-se de um movimento coletivo em busca de significados que representem os anseios dos atores envolvidos e que revele em qual medida estão em via de alcançar seus objetivos. Há a defesa de uma *qualidade negociada*, que nos parece viável e válida. A qualidade negociada (FRETAS, 2005) é um processo de construção coletiva onde os indicadores são definidos localmente, a partir de cada contexto. É um movimento de caráter democrático em busca significados que sejam compartilhados.

Contudo, o que se vê no âmbito das políticas educacionais é a tomada de decisões, a definição do conceito de *qualidade* e dos descritores para indicar a qualidade dos sistemas educacionais, cada vez mais centralizadas em centros difusores (como as secretarias de educação e os órgãos econômicos internacionais) do que no próprio cotidiano escolar (Ibidem, 2005).

A discussão conceitual sobre *qualidade da, e na educação* foi posta de lado e substituída por metas a serem atingidas, tendo como referências

parâmetros quantitativos. Para quantificar a “qualidade” da educação os gestores públicos vêm se valendo de testes em larga escala, os quais são essencialmente objetivos e não contemplam os diversos aspectos da aprendizagem, resumindo-se à aplicação de provas.

A busca por índices mais altos gera todo um aparato propagandístico onde sobressai a retórica sobre a “qualidade” da educação, porém sem esclarecer e negociar “o que é” esta qualidade (FERNANDES & NAZARETH, 2011). Neste caminho, a noção de educação socialmente referenciada perde espaço e passa-se a destacar a necessidade de atingir os índices educacionais dos países “desenvolvidos”. Esse fetichismo dos índices altera o papel da escola perante a sociedade e, conseqüentemente, a identidade do ambiente escolar.

Em 2006 foi firmado o Compromisso Todos Pela Educação, que congrega o governo federal, governos estaduais, municipais e iniciativa privada. Uma vez estipuladas as metas e as estratégias, os executores são comunicados de como deverão agir. Trata-se de uma relação hierárquica, onde há um centro formulador de propostas e uma periferia executora, não havendo diálogo entre os diferentes atores envolvidos.

Entre os participantes do *Todos pela Educação*, está Jorge Gerdau, empresário brasileiro, presidente do conselho administrativo do Grupo Gerdau, empresa que atua no setor metalúrgico, e também presidente do *Todos pela Educação*. José Roberto Marinho, filho de Roberto Marinho e atual vice-presidente do Grupo Globo, figura entre os nomes do conselho de governança. Entre os sócios fundadores estão Roberto Civita (fundador do Grupo Abril, um dos maiores grupos empresariais do setor de comunicação do país), e Viviane Senna (presidente do Instituto Ayrton Senna).

Ao expormos alguns dos envolvidos no *Todos pela Educação* pomos em evidência a participação do setor privado na definição de políticas públicas. Esta relação de parceria (público-privado) se mostra como uma terceira via, entre o Estado e o mercado. Trata-se da definição conceitual de uma governança corretiva que busca rever a presença, ou ausência, do Estado. Robertson e Verger (2012) se baseiam no caso britânico, onde ocorreu tais transformações objetivando um “governo para a modernização” (Ibidem, p.1139).

Freitas (2012) disserta sobre o conceito de *público não estatal*, onde as estruturas e serviços continuam sendo públicas, porém administradas pela iniciativa privada, por meio de concessões. Este processo de privatização da gestão dos meios públicos é uma das faces das parcerias público-privadas. Uma ilustração dessa relação são algumas parcerias firmadas entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) e alguns grupos empresariais para equipar e desenvolver atividades relacionadas às práticas profissionais, demandas pelo mercado.

O Colégio Estadual São João, no município de Queimados, e o Ciep 111, contam com a parceria das Lojas Americanas (loja de vendas a varejo) e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Nestas unidades escolares os alunos recebem formação técnica em Logística Comercial. A Seeduc tem como objetivo estender essa modalidade de ensino para outras escolas da rede estadual<sup>6</sup>. Ressaltamos que as Lojas Americanas pertencem ao Grupo Pão de Açúcar, onde Ana Maria Diniz exerce a função de Diretora de Comunicação e Recursos Humanos. Ana Diniz também é sócio fundadora e faz parte do conselho de governança do *Todos pela Educação*.

Sobre o que é exposto no documento do *Todos pela Educação*, foram estipuladas vinte e oito diretrizes a serem seguidas pelos participantes, (União, Distrito Federal, Estados e municípios). A primeira diretriz diz que o foco deve ser a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir. O terceiro item do acordo prevê o acompanhamento individual de cada aluno, registrando a frequência e o desempenho nas avaliações, que devem ser realizadas frequentemente. Na 19<sup>o</sup> diretriz é feita menção ao item 3, estabelecendo que se deve “divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3<sup>o</sup>”.

A partir do cruzamento destes três pontos do documento, interpretamos que, ao se falar em acompanhamento e avaliação periódicas, não está se referindo à práticas em sala de aula no cotidiano escolar, e sim a um sistema métrico de larga escala, uma vez que os resultados obtidos serão expostos por meio do IDEB. Também entendemos que o documento considera o processo

---

<sup>6</sup> Reportagem do jornal O Dia. 25 de julho de 2015. (<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-07-25/estudantes-da-rede-estadual-vaio-aprender-alemao-italiano-e-turco.html>)

de aprendizagem como algo possível de ser apresentado em sua concretude, por meio de números. Temos esta impressão ao considerarmos o primeiro item, que estabelece o apontamento de “resultados concretos”.

Em 2015 foi publicada a proposta de diretrizes sobre a qualidade e os rumos que se pretende dar à educação básica, intitulado *Pátria educadora – qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Na abertura do texto é reconhecida a universalização do acesso à educação, porém chama-se a atenção para a necessidade de uma melhor qualidade do ensino básico. Destaca-se que o Brasil ocupa lugar entre as maiores economias do mundo, contudo, apresenta um dos piores resultados nas avaliações comparativas internacionais (PISA). O que nos chama a atenção é a relação exposta entre desenvolvimento econômico/inserção na economia mundial e Educação, como se a primeira dependesse essencialmente da segunda. O que percebemos com as propostas de agenda é a tentativa de se atribuir à Educação a função de provedor do desenvolvimento econômico do país, em detrimento de outros papéis, como o de fomentadora sócio-política.

A relação com o setor empresarial é vista com entusiasmo. Elogia-se as experiências de redes públicas de ensino que melhoraram seus desempenhos adotando estratégias de gerenciamento. Tais práticas devem ser encorajadas e incorporadas na empreitada pela qualificação da educação. Acreditam que melhores resultados numéricos refletem melhoria na educação. Este tipo de estratégia se baseia na:

Eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e métodos de cobrança, o acompanhamento, e quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino. (BRASIL, 2015, p.5)

A avaliação em larga escala é tida como método de acompanhamento no caminho para alcançar tal qualificação da educação. Ela é colocada como uma forma de uniformização do ensino, ainda que se tenha em vista a autonomia federativa. Sobre esse projeto de uniformização sem ultrapassar os limites do pacto federativo, fala-se em “federalismo cooperativo”, ou seja, a

cooperação de todas as esferas da administração pública de todos os entes federados.

Há a intenção de identificar práticas experimentais que lograram em aumento de índices e disseminar tais práticas por todos os sistemas educacionais. A Prova Brasil seria o instrumento capaz de diagnosticar e cadastrar os alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho para que a partir daí esses jovens sejam encaminhados para programas de apoio. A fase de identificação também contempla os alunos com alto desempenho, estes seriam encaminhados para programas e escolas de referência.

Caberia ao INEP o papel de identificar e promover as ações que obtiveram êxito em relação aos índices. O *Pátria Educadora* faz menção a experiências de redes de ensino que obtiveram melhora nos índices após adotar técnicas empresariais. O Estado do Rio de Janeiro é uma destas experiências. Atualmente está em voga na rede estadual de ensino um tipo de política educacional que se orienta pelas diretrizes citadas. Foi criado um sistema próprio de avaliação que em muitos aspectos se assemelha aos sistemas avaliativos nacional e internacional. Este sistema trouxe uma série de novas normas para os cotidianos escolares e concebe a educação como setor politicamente estratégico para o desenvolvimento econômico, devendo ser gerido sob a égide da produtividade, ainda que esta não esteja bem definida.

### **1.3. As avaliações em larga escala no contexto estadual (RJ)**

Em 2008 o governo estadual do Rio de Janeiro instituiu o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o qual deveria analisar o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. São avaliados alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Em algumas unidades escolares, a rede estadual oferece a etapa do ensino fundamental II, que compreende os anos escolares do 6º ao 9º ano. A disponibilização desta etapa de ensino da educação básica é não obrigatória para as escolas estaduais, porém uma vez oferecida esta etapa do ensino básico também passa a ser avaliada.

Os alunos do sexto ano são avaliados com o intuito de aferir os conhecimentos na fase de transição entre o primeiro segmento do ensino fundamental e o segundo. O mesmo vale para os alunos do nono ano: pretende-se avaliar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental no ato de ingresso no ensino médio. Os alunos do terceiro ano do ensino são avaliados tendo em vista o término da vida escola e a inserção destes jovens em outras áreas sociais. As avaliações são compostas por questões objetivas que versam sobre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para o ensino fundamental. Os alunos do ensino médio também são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, tendo ainda questões de Química, Física e Biologia. A partir de 2012 as disciplinas História e Geografia foram incluídas na avaliação.

Os alunos não são avaliados apenas nos anos de transição entre as diferentes etapas da vida escolar ao final de cada ano letivo. O Saerjinho é uma avaliação bimestral, uma variação do teste do SAERJ, realizada por todos os alunos, de todos os anos do ensino médio. Desde o primeiro ano do ensino médio o aluno é avaliado todos os bimestres. Com isso pretende-se acompanhar o rendimento de cada aluno de forma que seja possível corrigir baixos desempenhos antes do terceiro ano do ensino médio, ano escolar estratégico para a geração do índice de qualidade.

<b>QUADRO I. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DEJANEIRO – SAERJ</b>			
<b>ANOS ESCOLARES AVALIADOS</b>	<b>CONHECIMENTOS AVALIADOS</b>	<b>QUANDO OCORRE A AVALIAÇÃO?</b>	<b>OBJETIVO</b>
6º e 9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	PRÓXIMO AO FIM DO ANO LETIVO	Aferir o aproveitamento dos alunos ao final de cada etapa de ensino a partir dos resultados
3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e, a partir de 2012, História e Geografia.		

<b>QUADRO II. SAERJINHO (AVALIAÇÃO BIMESTRAL PREPARATÓRIA)</b>			
<b>ANOS ESCOLARES AVALIADOS</b>	<b>CONHECIMENTOS AVALIADOS</b>	<b>QUANDO OCORRE A AVALIAÇÃO?</b>	<b>OBJETIVO</b>
6º e 9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	O Saerjinho ocorre em datas marcadas pela Seeduc no 1º, 2º e 3º bimestre.	Preparar os alunos para a realização do SAERJ ao final de cada ano letivo
3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e, a partir de 2012, História e Geografia.		

O fato dos índices de qualidade serem gerados a partir da conclusão de uma etapa da vida escolar, nos faz pensar na concepção de prestação de contas. Uma vez submetido a três anos de estudos no ensino médio, o aluno é avaliado enquanto produto final. Atesta-se, ou não, a qualidade deste produto, tendo como base os critérios de qualidade indicados pelo sujeito que irá consumir tal produto. Neste caso, o mercado de trabalho e outras áreas de atuação social.

Entendemos que o aluno enquanto produto a ser consumido pelo mercado é um desdobramento das discussões em torno de um currículo das competências. A discussão em torno da definição das competências teve destaque na Europa na segunda metade da década de 1990 (CHIZZOTI & CASALI, 2012). A OCDE desempenhou o papel de agente articulador para a colaboração de seus membros com o intuito de modernizar as administrações locais, de forma que cada nação pudesse se posicionar melhor no mundo globalizado e integrar o mercado mundial. Tinha-se como objetivo promover um ensino o mais homogêneo possível, que embora devesse ser compartilhado por todos os seus membros, acabou por ser definido dentro do contexto europeu. Os agentes públicos e os setores empresariais visavam fazer da Europa a sociedade de conhecimento mais competitiva do mundo (Ibidem, p.15).

Quando o PISA foi instituído trouxe consigo as habilidades e competências a serem aferidas. Entendem-se por habilidades a saber usar conhecimentos, aptidões e capacidades pessoais no trabalho, nos estudos e no desenvolvimento pessoal e profissional. As competências estão para além do aspecto cognitivo, envolve a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de situações-problemas. As competências têm caráter funcional e se articulam com os atributos interpessoais e valores éticos (Ibidem, p.21).

Ao cumprir a etapa escolar, o aluno deve atender às demandas pelas competências. Algumas competências são indicadas a partir de eixos como a competência em comunicação na língua nacional e estrangeira, competência matemática e base tecnológica, competência digital, competências cívicas e sociais e espírito de iniciativa e empresarial. Para além daquilo que se pretende que os alunos aprendam, das competências que devem desenvolver na escola, as competências são tidas como instáveis, uma vez que mudam de acordo com a demanda de mercado. Sendo assim, não há domínio de um ofício, pois os saberes são passageiros, e o trabalhador é constantemente avaliado de forma que seja reafirmado o seu estado de atualidade para exercer determinada função. As competências colocam-se para além do processo educativo escolar, ela pode se dá pela vivência nos diversos espaços da vida social (RAMOS, 2002).

As competências cívicas e sociais dizem respeito “as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral” (Ibidem, p.23). Chamamos atenção para o intuito de promover o espírito de iniciativa e empresarial. O ponto em que percebemos os valores do mercado permeando o campo educacional, que concebe o aluno como um produto recém saído da fábrica pronto para ser consumido. Não se trata de fomentar no sujeito novas possibilidades e sim de instrumentaliza-lo para que possa empreender e tomar atitudes que contribuam para o desenvolvimento econômico.

Os sistemas de avaliação se revelam como ferramenta de promoção dos anseios que acabamos de expor. Entendemos que as avaliações são, além de

instrumento de medidas, meios de difusão de valores. Devemos ter em mente quem são os sujeitos e agentes que formulam e propagam esses valores.

A apresentação do SAERJ se vale do discurso que vai em busca da qualidade do ensino público e usa como método de aferição as avaliações em larga escala. O sistema funciona de forma similar ao PISA e ao IDEB. Ainda que estabeleça seus próprios descritores e critérios de avaliação, há pontos em comum na definição dos índices. A iniciativa e decisões políticas/administrativas na educação estadual passaram a ser tomadas a partir dos resultados obtidos nos testes realizados pelos alunos.

Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para as ações destinadas a garantir o direito do estudante a educação de qualidade. (SEEDUC, 2012)

Em 2011 foi decretado<sup>7</sup> um *sistema de bonificação* baseado na “produtividade” do sistema escolar, valendo-se para isso do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala aplicadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Esta medida do governo criou o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), instrumento de mensuração do desempenho escolar de alunos, professores, escolas e regiões como um todo. Para tal, os gestores estaduais lançam mão de provas a serem realizadas pelos alunos e o cumprimento de metas estipuladas. Estas últimas caem sob responsabilidade dos gestores escolares e equipe docente. Um dos critérios avaliativos do IDERJ é o Indicador de Fluxo (IF), o índice de aprovação dos alunos na transição entre séries. Ao final de cada ano letivo são calculados os percentuais de aprovação de cada série. Este indicador é um dos componentes do sistema de avaliação institucional e profissional.

---

<sup>7</sup> Decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011.

Outro elemento desta mensuração é o Indicador de Desempenho (ID), resultado do desempenho dos alunos nas avaliações externas, que correspondem a nota dos alunos em provas objetivas padronizadas (Saerj e Saerjinho). Nos três primeiros bimestres do ano letivo os alunos são submetidos ao Saerjinho, avaliação que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento do aproveitamento ao longo do ano, para que no quarto e último bimestre os alunos participem do Saerj, a avaliação final que irá gerar o indicador de desempenho.

O decreto de instituição do IDERJ ainda prevê, além dos critérios para o recebimento da bonificação, o estabelecimento de um *currículo mínimo* a ser seguido pelos professores em suas aulas. Embora o próprio documento do currículo diga que este serve de “amparo” para os profissionais se organizarem e orientarem de maneira conjunta os assuntos a serem discutidos com os alunos, o decreto diz que “após implantado, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC - deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo”.

Gostaríamos de chamar a atenção para o trecho “*possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo*” e relaciona-lo com uma reportagem publicada no jornal O Globo<sup>8</sup>, onde a representante do Banco Mundial, ao se referir ao sistema avaliativo no Brasil, e argumentar que o sistema avalia apenas os alunos e não os professores, alega que “a educação é a única indústria em que os ‘operários’ não têm performance avaliada de forma objetiva em prol da otimização do tempo”. Nos dois casos, nos parece evidente a disposição dos gestores em controlarem o trabalho docente a ser desenvolvido em sala de aula.

Ainda fazendo menção ao ato governamental que estipula o sistema de bonificação, enfatizamos mais uma passagem. Trata-se do título onde fica instituída a “avaliação de competência”, onde os servidores da educação estadual serão avaliados sistematicamente, pretendendo-se com isso expor as potencialidades e deficiências de cada educador. O estabelecimento dos

---

<sup>8</sup> Jornal O Globo. 19 de outubro de 2012. p.19.

critérios e regulamentação do pagamento por desempenho só ocorreu no ano de 2012 com a publicação de outro decreto.

No decreto nº 4.768 de 7 de fevereiro de 2012 são estabelecidos os critérios para o pagamento da bonificação. O pagamento por desempenho não se dá por meio de incorporação ou gratificação mensal, é feito em parcela única e equivalente a um ou mais salários extras. Como justificativa para implementação de tal sistema, é levanda em consideração a necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro e a valorização e melhor remuneração dos profissionais da rede, prezando pela eficiência do serviço prestado (SEEDUC, 2012). As palavras *eficiência* e *qualidade* são apresentadas de forma fria, sem uma definição direta, porém, tendo em vista o contexto no qual este tipo de política se insere e analisando as publicações da secretaria de educação, conseguimos mapear os sentidos destes termos.

A eficiência e a qualidade estão associadas aos indicadores. Estes são calculados a partir do cumprimento, ou não, das metas. Entre as metas, encontram-se os índices mínimos para o Indicador de Fluxo (IF), que revelam quantos alunos foram considerados aprovados ao final de cada ano letivo e que no ano seguinte ingressarão na série subsequente. A aprovação dos alunos tem implicações na nota final da escola e na avaliação do magistério.

Segundo o decreto nº 4.768 farão jus ao pagamento anual os profissionais de escolas que cumprirem o currículo mínimo, participarem das avaliações externas, alcançarem pelo menos 90% das metas estipuladas para o IDERJ e tiverem pelo menos 80% da meta no Índice de Desempenho. Além disso, o decreto ainda prevê que somente os profissionais com pelo menos 70% de frequência durante o período avaliado terão direito ao bônus. Esta medida em relação a frequência faz com que os profissionais que participam das greves e/ou tiram licença médica por um período maior a 90 dias sejam excluídos do pagamento.

Além disso, os profissionais que discordam da política vigente, principalmente os professores que buscam outras práticas pedagógicas e que tendem a não participar das avaliações externas são excluídos do recebimento dos salários adicionais, assim como as escolas que prejudicam os exames,

ainda que cumpram as metas<sup>9</sup>. Embora não fique claro o que é entendido por “prejudicar os exames”, observações empíricas realizadas ao longo da pesquisa nos revelam tensões entre os profissionais que se posicionam contra o sistema de bonificação/meritocracia e os entusiastas deste modelo administrativo.

Considerando que a premiação se dá pelo desempenho da unidade escolar como um todo, a não participação de alguns professores pode comprometer o cumprimento das metas, o que pode gerar desarmonia no cotidiano da escola, instaurando-se um clima de tensão e rivalidade no interior da equipe pedagógica.

Acreditamos que o sistema de educação do Rio de Janeiro ainda se configura como uma forma parcelar de responsabilização. Há um sistema de avaliação que foi implementado em 2011 e vem amadurecendo seus dispositivos regulatórios desde então. Há também a divulgação dos resultados, tanto interna, quanto externamente, o que se traduz em uma prestação de contas e uma responsabilização, uma vez que se torna público o resultado comparativo das unidades escolares. Outra medida de responsabilização é o pagamento por resultados, que traz em seu discurso o reconhecimento e reforço de práticas produtivas. Ainda assim acreditamos que todo esse aparato seja uma forma parcelar de um sistema de responsabilização.

O debate sobre as qualidades das escolas a partir dos índices ainda não tem grande repercussão. A sociedade ainda não está atenta ao desempenho de alunos, professores e escolas frente ao Saerj. Ainda não há dispositivos punitivos para as escolas que deixam de cumprir as metas, ou seja, as unidades escolares que não conseguem cumprir as metas estabelecidas, não sofrem sanções. O mesmo se aplica aos servidores que trabalham em tais unidades.

Os servidores da educação ainda não têm seus vencimentos básicos e estabilidade profissional atrelados aos resultados das avaliações. Contudo, devemos ressaltar que desde 2011 essas políticas vêm avançando, amadurecendo e criando novas normas e dispositivos de controle sobre o trabalho visando maior produtividade. Ainda que acreditemos que hoje vigore

---

<sup>9</sup> Notícia publicada em 5 de dezembro de 2012. *Bonificação por resultados: conheça as diretrizes para o próximo ano.*

uma forma parcelar de responsabilização, nos mantemos atentos aos rumos que a política educacional estadual vem tomando nos últimos anos e naquilo que pode vir a ser em breve. Indicamos que a política meritocrática, baseada em resultados, está construindo sua hegemonia, ainda que encontre focos de resistência.

As políticas de avaliação não são exclusividades do campo educacional. Elas permeiam também os setores industriais e de serviços, onde estas produções são constantemente avaliadas e reorientadas. A emergência desta nova forma de ver o mundo está inserida em um contexto de mudanças do sistema produtivo internacional, situado, essencialmente, na década de 1990, tendo como marco o fim da União Soviética, o anunciado triunfo do capitalismo e o rearranjo produtivo para integrar novas áreas à economia mundial. O que pretendemos a seguir é apresentar um painel geral sobre tais mudanças, tendo como foco as novas relações de trabalho que são formadas a partir de então, tendo em vista que o trabalho docente não se mantém imune a tais transformações.

## Capítulo 2

### 2. O MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

O final do século XX foi marcado por transformações sociais e políticas. A queda do muro de Berlim, a suposta morte do comunismo, o fim da história e o triunfo do capitalismo, são alguns entre tantos símbolos que podemos destacar sobre este período. A década de 1990 foi atravessada por disputas políticas e novos paradigmas, tanto nas ciências, quanto nas sociedades. A economia internacional foi reorganizada, os mercados financeiros adquiriram novos ares e passaram a contar com novas formas operacionais.

Podemos dizer que não só o Ocidente foi reorganizado, mas também o Oriente. Alguns territórios asiáticos se tornaram ilhas econômicas que atraíram investidores internacionais, Cingapura, Taiwan e Hong Kong são exemplos. Caminhando para os anos 2000 China e Índia despontam como economias emergentes, ao lado do Brasil e Rússia (reorganizada após o fim do regime soviético). O potencial econômico passou a ser pensado a partir do setor tecnológico. O conhecimento passou a ter alto valor econômico a partir de um sistema de registros de patentes.

Diante a reorganização da economia mundial, os mercados e as novas formas de produzir, o trabalho também foi alterado. O mundo do trabalho passou por transformações em concepção e práticas. O processo de idealização e execução do trabalho foram alterados mais uma vez na história. Não só o trabalho tradicionalmente relacionado aos setores de produção de bens de consumo, mas também o trabalho no setor de serviços e o papel de cada região no mundo (ANTUNES, 2011).

Se antes predominavam os grandes complexos industriais em torno de fábricas que mais pareciam cidades inteiras, o final do século XX observou o desmantelamento desta estrutura e uma reorganização da produção, em uma escala global. Se por um lado áreas foram desindustrializadas, outras assumiram as atividades produtivas mais brutas do tipo de indústria mais pesada. O que se observa a partir da década de 1970 é a transferência de atividades produtivas características da segunda revolução industrial (produção

de bens duráveis) para áreas pouco industrializadas, mas que demonstravam potencial para abrigar tais parques industriais, para o chamado Terceiro Mundo. Este termo é usado para se referir a Estados que emergiram em um momento pós-colonial, fruto de uma série de movimentos de independências ocorridos principalmente na Ásia e na África, onde nações clamaram por liberdade em relação aos seus colonizadores. Os países que empreenderam tal guinada foram agrupados de forma a distingui-los do Primeiro Mundo (países capitalistas industrializados) e do Segundo Mundo (países desenvolvidos comunistas) (HOBBSAWM, 1995, p.349).

Ferro, aço, e indústria naval desapareceram das terras de industrialização mais antiga, mas reapareceram no Brasil, e na Coréia, na Espanha, Polônia e Romênia. Velhas áreas industriais tornaram-se 'cinturões de ferrugem' [...] ou mesmo países inteiros identificados com uma fase anterior da indústria, como a Grã-Bretanha, foram largamente desindustrializados, transformando-se em museus vivos agonizantes de um passado desaparecido. (Ibidem, p. 297)

Em certo sentido, o antigo operário, que mesmo na primeira metade do século XX preservava características do século XIX, deu lugar a um novo perfil de trabalhador. A respeito do perfil do trabalhador, Hobsbawm (1995) afirma que a classe operária não necessariamente sofreu abalos demográficos. Com o declínio das indústrias antigas e o estabelecimento de novas formas de produção, sobretudo a ascensão do setor de prestação de serviços, a classe trabalhadora muda seus hábitos. Se antes populações heterogêneas viam-se como componentes de uma única classe por compartilharem ambientes de trabalho, serem vítimas de certa segregação social pelas suas condições financeiras, vestuário em comum, e estilo de vida parecidos, a partir do último quartel do século XX, passaram a não se identificar mais uns para com os outros.

A formação de uma sociedade baseada no mercado de massas possibilitou o amplo consumo da classe trabalhadora de produtos antes inalcançáveis. Desta forma, se o elemento central de suas vidas era a coletividade, o domínio do "nós" sobre o "eu" (Ibidem, p.300), a partir de então o novo potencial de consumo possibilitou o despertar da individualidade.

O próprio advento do aparelho de televisão contribuiu para que práticas coletivas fossem substituídas por lazeres individuais. Para assistir os jogos de futebol não era mais necessário ir aos estádios, bem como para assistir filmes. “a prosperidade e a privatização destruíram o que a pobreza e a coletividade na vida pública haviam construído” (Ibidem, p. 301).

Nosso intuito não é o de discursar contra as mudanças ocorridas. Queremos apenas ilustrar as alterações que foram feitas não só na organização dos sistemas econômicos, mas também na consequência direta destes que é o modo como os indivíduos passaram a viver e ver uns aos outros. O fenômeno da migração de determinadas industriais descrito anteriormente é uma das etapas do processo de *flexibilização da produção*.

Ainda nas décadas finais do século XX o fordismo/taylorismo – modo de produção baseado na produção em massa por meio da esteira de produção com forte cronometração do tempo – foi sendo repensado frente a um novo paradigma de produção emergente no período pós Segunda Guerra Mundial, o *toyotismo*. Este último inova ao apresentar uma nova forma de organização do tempo de trabalho dentro das fábricas e novas relações de produção. O trabalho torna-se mais flexível, discursa-se em prol da qualidade total daquilo que se produz, busca-se novos nichos de mercado, mais localizados. As indústrias não necessariamente produzem tudo aquilo que preciso na linha de montagem, a terceirização emerge como forma de diminuir o tamanho das fábricas e também o custo da produção.

O modelo toyotista tem como um dos seus princípios a flexibilização da produção. Enquanto o modelo fordista preconizava pela produção de todos os componentes necessários para a montagem de um determinado produto, desde as peças mais básicas até as mais essenciais, o toyotismo visa produzir somente as peças essenciais. Dentro de uma empresa que se orienta por esta perspectiva, a produção das demais peças necessárias podem, e devem, ser delegadas a outras empresas, compradas delas e/ou terceirizadas (ANTUNES, 2011, p.33-34). Desta forma, a empresa pode reduzir o seu tamanho e o seu quadro de operários. As forças produtivas são direcionadas para atividades específicas, preconizando pela execução perfeita, diminuindo a margem de erro e evitando todo e qualquer desperdício.

A flexibilização da produção envolve a flexibilização do trabalho, “o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhos temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado” (Ibidem, p.34) o que acarreta a necessidade da flexibilização dos direitos trabalhistas de acordo com as conveniências das empresas. Além desta flexibilização das relações trabalhistas, está previsto também a flexibilização das atividades dos operários. Esta seria o ato do trabalhador exercer várias funções ou operar várias máquinas. Na fábrica da Toyota, nos é dito por Antunes (2011) que esta polivalência pode fazer com que os operários operem até cinco máquinas de forma combinada. Desta forma, são exigidas dos trabalhadores uma qualificação maior do que se exigia dentro de uma produção de tradição fordista.

Outra característica tem que implicações sobre a forma como os trabalhadores exercem suas funções, e até mesmo se relacionam entre si, são os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), um tipo de gestão que busca a gestão participativa e a qualidade total. “No sistema Toyota, os engenheiros do chão da fábrica deixam de ter um papel estratégico e a produção é controlada por grupos de trabalhadores” (ANTUNES, 2011, p. 35). Neste sistema, cada integrante de um grupo de trabalhadores passa a se responsabilizar pela correta execução do trabalho do outro, tendo em vista que caso um membro do grupo falhe em sua tarefa, o aumento de pagamento de todo o grupo é comprometido. O mesmo acontece em casos de ausência ou baixa produtividade. Sendo assim, todos os integrantes do grupo passam a assumir o papel que antes era exercido por um funcionário superior.

O sentido coletivo dentro de um sistema toyotista assume uma definição diferente em relação ao coletivo dentro de um sistema fordista. Enquanto neste os operários se reconhecem como diferentes, um tipo de massa heterógena, porém iguais em subordinação à algo superior a eles, vivendo todos dentro de um sistema de relações verticais, em um coletivo toyotista cada trabalhador é gente de si e de seu colega de trabalho. Além do controle da qualidade e da produtividade via CCQ's, a padronização no oferecimento de produtos e serviços lança mão de outros instrumentos de controle. As normas de

qualidade surgem como meios de controlar não só o produto final, mas também, de forma indireta, as formas de produção.

As normas de qualidade têm como objetivo garantir a produção dentro de determinados padrões, mas além deste fim, acaba por tentar padronizar práticas tidas como positivas. Com a internacionalização da produção, dentro de um contexto de produção flexível, é possível que cada componente de um mesmo produto seja proveniente de uma parte diferente do globo. Desta forma, as normas de qualidade garantem que independentemente de suas regiões de origem, todos os trabalhos apresentados estarão em igual patamar de satisfação. A necessidade de todo um corpo de técnico de controle é substituída por instruções de como se agir para chegar até tal fim. A partir das normas, cada um torna-se gerente do próprio do serviço, sendo responsável pelo sucesso ou fracasso do próprio trabalho, “as normas de qualidade acabam com efeito, por serem utilizadas mais como uma forma de controle do que como uma desejável documentação e delineamento de produtos e serviços” (CASTILLO, 2009, p,27).

Os efeitos de tal medida podem ser controversos. O fato de cada um se tornar gerente do próprio trabalho pode fazer florescer um sentimento de autonomia, onde cada tem-se liberdade de produzir da forma que mais parecer conveniente, contudo, tal liberdade é limitada pelas amarras das normas que devem ser seguidas. Neste sentido, são apresentadas práticas consideradas como efetivas, que servem como referência, como modelo a ser seguido, o que as agências normatizadoras acabam por fazer é avaliar se tais práticas estão sendo seguidas e, caso esteja, de que forma estão sendo seguidas. Porém a questão da liberdade de trabalho, a autonomia de quem trabalha, volta a ser pensada uma vez que devemos considerar os possíveis desvios que os trabalhadores podem fazer na realização de seus trabalhos, fazendo *usos de si*, reelaborando seus movimentos e suas práticas, sem necessariamente se contrapor às normas.

Neste capítulo dedicamos nossas atenções às transformações ocorridas no mundo do trabalho, que nos serve como pano de fundo, para pensarmos o exercício do trabalho docente dentro deste contexto amis amplo. Entendemos que as atuais políticas de responsabilização estão permeadas por concepções de produtividade e trazem novas relações de trabalho dentro das escolas. As

avaliações compõem esse quadro de mudanças e podem aparecer como uma forma de regular o trabalho docente. É neste sentido que desenvolvemos as ideias a seguir com o objetivo de integrar as novas formas de trabalho, com o trabalho docente e as avaliações sistemáticas, que vão em busca de uma performatividade.

### **2.1. Trabalho docente: o professor eficaz**

Tendo como pano de fundo as diversas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a lógica estabelecida nos setores produtivos, a partir de um modelo toyotista compartilhada pelos adeptos do neoliberalismo, é evitar desperdícios e produzir mais, em menos tempo e com menos investimento. Para se referir a este processo, fala-se em otimização, ou seja, tornar o tempo de trabalho mais produtivo. As normas para o trabalho e os padrões de qualidade estabelecidos operam no intuito de manter o máximo de eficiente dos trabalhadores.

A *cultura do desempenho* que valoriza a *eficiência* e *eficácia* abre precedentes para que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas de maneira pouco reflexiva, não só exaurindo o tempo de trabalho dedicado a criação mas também ao condicionar a atividade docente aos descritores que mensuraram a produtividade. O conceito de *produtividade*, no que diz respeito ao campo da educação, ainda carece de discussões mais amplas, que envolvam as diferentes vozes do meio educacional, porém o receituário do Banco Mundial nos dá o indicativo do *professor eficaz*.

*Eficácia do professor.* Evidências empíricas disponíveis há mais de um século que citam o papel crucial que o contexto familiar dos alunos desempenha em sua habilidade para aprender podem, algumas vezes, ter levado pessoas a subestimar os efeitos das características da escola e, em particular, das práticas dos professores em sala de aula. Uma pesquisa recente baseada em dados coletados na Avaliação Nacional do Progresso em Educação dos Estados Unidos usando análise estatística sofisticada questiona essa visão. As conclusões da pesquisa revelam que as práticas de sala de aula [...] afetaram o aproveitamento dos alunos em matemática da 8ª série pelo menos tão seriamente quando o contexto de origem dos alunos. (KELLAGHAN; GREANEY & MURRAY, 2011).

O termo eficácia é conceituado tomando por base a produção de resultados satisfatórios. Desta forma, o sujeito eficaz é aquele que consegue atender as expectativas que se colocam em torno de algo a ser feito. Não são computados fatores desafiadores que podem impossibilitar o atendimento de uma demanda, os empecilhos não são colocados como fatores que inviabilizam uma atividade, são apenas objetos e questões os quais os trabalhadores devem superar e dar continuidade à caminhada rumo ao objetivo final.

O professor eficaz supera as adversidades encontradas nas escolas e nos contextos de vida dos alunos, consegue desenvolver seus planejamentos de forma satisfatória e presta conta dos seus serviços por meio da obtenção de bons resultados dos seus alunos, atingindo os índices e metas estipulados externamente, além dos seus alunos terem alto índice de aprovação entre uma etapa e outra dos ciclos escolares. São as várias as expectativas depositadas no professor, contudo, não se discute as condições sob as quais desempenham suas funções, ao contrário, trata-se de prepara-lo para encontrar problemas e resolve-los por contra própria.

Além do critério da resolução de problemas encontrados, outros aspectos são apresentados para se pensar a eficácia do professor: a) gestão e organização das salas de aula (por exemplo, para assegurar o mínimo de interrupções); b) capacidade de ensinar habilidades cognitivas de alto nível; c) individualização da instrução; d) monitoramento e avaliação do progresso dos alunos; e) frequência e acompanhamento do "dever de casa" (KELLAGHAN; GREANEY & MURRAY, 2011, p.128).

Fazendo um exercício de interpretação, o professor eficaz além de superar as adversidades sócio familiares, manteria a sala de aula "organizada", de maneira que não houvesse interrupção em sua aula; ensinaria habilidades de alto nível, ainda que os alunos apresentem defasagens ou limitações cognitivas; teria tempo e condições para instruir individualmente os alunos; treinaria e avaliaria sistematicamente os alunos por meio de deveres de casa e testes. A partir desta prática, espera-se que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações em larga escala, caso isso ocorra, o professor desempenhou bem a sua função, de maneira eficaz.

Ravitch (2011) questiona o que sua antiga professora, a Sra. Ratliff, faria diante desse fetichismo numérico. Após expor as tensões presentes na educação americana – inclusive ameaça de demissões de professores "pouco eficazes" -, a autora conclui que a Sra. Ratliff não se enquadraria no perfil do professor eficaz, não porque não fosse uma boa professora, ou que não mantivesse a ordem em suas aulas, mas porque ela despertava o gosto pela literatura clássica, produzindo valores subjetivos, os quais os testes em larga escala não percebem, logo, os esforços da Sra. Ratliff não seriam suficiente para alcançar as metas.

Todo esse movimento gerencial se desdobra em uma intensificação do trabalho docente (PINO, VIEIRA & HYPOLITO, 2009). O cumprimento de instruções perpassa por um mecanismo de controle, onde as relações interpessoais passam a ser mediadas por um aparato fiscalizatório. Este tipo de política educacional aumenta o tempo de trabalho do professor, sem necessariamente aumentar a jornada de trabalho. Ao indicar que os docentes participem de cursos de aperfeiçoamento e workshops – todos direcionados ao aumento dos índices -, o profissional dispense de mais tempo dedicado a tarefas relacionadas ao trabalho. Deve-se levar em conta, que estes cursos não são oferecidos a partir da demanda dos profissionais, e sim dos gestores, que visam qualificar seus funcionários para melhor lhe servir.

O sociólogo Ricardo Antunes vem discutindo as novas relações de trabalho e como o capitalismo vem se desenvolvendo em setores a princípio não produtivo, como o setor de serviços e de informação. Em *Adeus ao trabalho?* (2011) Antunes discute diversos temas que permeiam as condições de trabalho, entre eles, a questão do *tempo* e *jornada* de trabalho. A jornada de trabalho corresponderia ao período em que o trabalhador exerce suas funções produtivas no ambiente de trabalho. Já o tempo de trabalho, vai para além da jornada. Visualizamos esta questão na prática docente, uma vez que parte do trabalho pedagógico se dá fora do ambiente escolar.

O que as políticas educacionais trazem em termos de novidade é uma sobrecarga desse *tempo* de trabalho, onde os docentes são levados a dedicar parte de seu tempo-de-não-trabalho à assuntos profissionais, especificamente na rede estadual do Rio de Janeiro, onde os docentes devem dispor de tempo para lançamento de notas no sistema da SEEDUC, elaboração de relatórios

(descritivos e individuais) sobre o baixo desempenho de cada aluno e correção das avaliações em larga escala aplicadas pela secretaria estadual, além serem aconselhados a participarem dos cursos de formação continuada oferecidos.

A formação do professor eficaz, cumpridor das orientações externas e capaz de atingir as metas, impacta de outras maneiras, além da sobrecarga do tempo de trabalho. Novas técnicas de ensino são introduzidas, geralmente acompanhadas de meios tecnológicos. É comum as editoras que fornecem livros didáticos também fornecerem suporte em seus *sites* na internet, com aulas prontas e apresentações em *slides*. Esta medida vem acentuar a separação entre concepção/elaboração e execução do plano de estudos a ser desenvolvido em sala de aula. Essa tendência faz com que os professores controlem menos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Esse fenômeno está relacionado ao esgotamento do tempo de trabalho, sendo assim, oferece-se ao professor um material de apoio como medida de suavizar o dispêndio de tempo dedicado ao planejamento.

Ainda que o uso de plataformas e conteúdos digitais sejam apresentados como uma possibilidade e não necessariamente como uma realidade imposta, devemos pensar sobre os possíveis efeitos de seus usos. A respeito da concepção de trabalho, Marx (2011) distingue o trabalho dos homens das operações realizadas pelos animais. O trabalhador traz em si uma idealização do trabalho a priori. Antes de executar uma tarefa, o resultado já está concebido em sua consciência. Já os animais, apenas realizam operações dadas pela natureza.

Os animais desempenham assim “atividades vitais” (MARX, 2001, p.116), ações que lhes são impostas pelas suas próprias natureza. Já o homem é tido como um ser genérico por poder desempenhar atividades de acordo com a sua consciência. Desta forma, a atividade desenvolvida pelo ser humano é atividade livre, no sentido de não ter sido lhe imposta pela natureza. A capacidade lúcida do homem o dota de capacidade de agir sobre a natureza, não da mesma forma como os animais, mas reproduzindo a natureza da forma que lhe convém, “assim o homem constrói também de acordo com as leis da beleza (MARX, 2001, p.117), de forma deliberada, em consonância com a sua capacidade de concepção daquilo que se pretende fazer.

Podemos pensar que o uso de instrumentos de trabalho oferecidos por agentes externo (secretarias de educação ou editoras) são apresentados como forma de amenizar o desgaste pelo qual os docentes passam em decorrência das condições de trabalho. Muitos são os motivos que levam os docentes a desistência de seu ofício, desde a desvalorização da profissão (desvalorização financeira e moral), que pode fazer com que os professores transformem seu tempo de não-trabalho em tempo de trabalho cumprindo jornadas extras, até o aumento da carga mental, que “faz com que professores se encontrem diante de dificuldades cada vez maiores para realizar um bom trabalho e, em vez lutar pela realização de um trabalho mais criativo, luta-se por um tempo para simplesmente descansar” (KUENZER & CALDAS, 2009, p.35).

A desistência pode ser entendida como o descomprometimento para com as próprias atividades e perda de sentido dentro do trabalho, não necessariamente sendo sinônimo de abandono de trabalho. O descomprometimento dos docentes pode ser dirigido à escola e aos alunos. Como um dos efeitos possíveis, apontamos a possibilidade de abdicação do ato de criar. Neste sentido, o docente torna-se *alienado em relação a si mesmo*, ou seja, seu trabalho passa a lhe ser algo estranho, o processo de produzir não é mais ordenado pelas forças de quem trabalha, sua força de criação é convertida em castração, o labor se torna sofrimento, sua atividade é dirigida contra si próprio (MARX, 2001, p.115).

Não descartamos a possibilidade dos instrumentos pedagógicos oferecidos por secretarias de educação e editoras serem usados de forma concomitante com materiais próprios do professor de forma criativa, mas chamamos a atenção para um outro possível uso: a fuga do seu próprio trabalho. Diante de tanto desgaste em relação ao trabalho que exerce, o docente recorre a este material em busca de economia de tempo e acaba por alienar o próprio trabalho.

## 2.2. O sistema de avaliação e o trabalho docente

Em 2011 foi implementado por meio de decreto o sistema de bonificação dos servidores da educação estadual do Rio de Janeiro<sup>10</sup>. Entre outras providências, o decreto estabelece o pagamento de salários adicionais (extras) para os que cumprirem as determinações e alcançarem as metas estipuladas. Estes critérios são estabelecidos pelo poder executivo por meio da secretaria estadual de educação e em sua retórica evoca a remuneração por merecimento. Devemos ressaltar que os critérios de merecimento são instituídos pelos gestores a partir de perspectivas *gerencialistas*.

O *gerencialismo* na educação é a apropriação feita pelos gestores educacionais das técnicas administrativas dos setores empresariais. Ao incorporar técnicas de organização, principalmente dos recursos humanos, os gestores almejam o aumento da produtividade. Sendo assim “o gerencialismo produz, então, um conjunto de dispositivos que cerca a prática educativa com indicadores de mercado, e ao mesmo tempo, com a ideia de profissionalização docente ligada a titulação e à qualificação docente” (PINO; VIEIRA & HYPOLITO, 2009).

A implementação de especialistas extra-escola também é um meio pelo qual o desempenho das atividades docentes é controlado, intensificado e que visa dar cobertura às deficiências pessoais (PINO, VIEIRA & HYPOLITO, 2009). No caso da rede estadual do Rio de Janeiro, este papel é desempenhado pela Gestão Integrada das Escolas (GIDE) personificado nos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). Essa equipe de gestão tem como função acompanhar o cumprimento do currículo mínimo e o desempenho dos alunos ao longo das avaliações, além de aconselhar como os professores poderiam melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações de larga escala.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, tanto os agentes de acompanhamento de rendimento, quanto os diretores de unidades escolares, são membros do quadro docente. A partir de 2011, com a reestruturação administrativa da secretaria de educação, estes cargos passaram a ser

---

<sup>10</sup> Decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011, Governo do Estado do Rio de Janeiro.

ocupados por professores que se submetem a um processo seletivo. Detalhamos melhor a seleção para diretores no terceiro capítulo deste trabalho, mas desde já gostaríamos de apontar algo percebido por Kuenzer e Caldas (2009) a respeito de um problema identificado na rede municipal de Curitiba, trata-se da sobrecarga que os diretores de escola recebem ao assumir suas funções.

Devemos ter em mente que os diretores também são docentes e devem ser vistos enquanto trabalhadores da educação. O que os autores supracitados indicam é a ocorrência do acúmulo de funções administrativas que estes profissionais sofrem. O excesso de atenção dada aos aspectos administrativos, acabam por distancia-los de questões pedagógicas.

### **2.3. Vozes divergentes**

A política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro segue o entusiasmo dos acordos econômicos estabelecidos entre países e organizações econômicas transnacionais, sobretudo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial. O alinhamento político entre os países e instituições participantes formou uma espécie de painel internacional para acompanhar os investimentos na Educação e os resultados obtidos. Esta política relaciona os resultados educacionais com o potencial de desenvolvimento econômico dos países.

As ações gerencialistas tiveram impacto no trabalho docente. Foram estipuladas metas para o rendimento dos alunos e os professores passaram a ser avaliados de acordo com o desempenho do alunato. As escolas também passaram a ser avaliadas seguindo critérios parecidos. Em 2011 os profissionais da rede estadual de educação do Rio de Janeiro mobilizaram um movimento grevista que durou aproximadamente três meses. Em meados de 2013, outra greve que durou um período semelhante. Em 2014, os profissionais da educação paralisaram suas atividades laborais mais uma vez, por aproximadamente dois meses. Entre as pautas em comum nestes movimentos grevistas, destacamos a crítica e pedido de encerramento do sistema de avaliação e pagamento por desempenho, a chamada *meritocracia*.

Durante a greve de 2013 o Sepe colocou em circulação uma cartilha intitulada “*Meritocracia na Educação: por que somos contra essa filosofia?*”, deixando claro o posicionamento do sindicato em relação às políticas adotadas pelo poder executivo. Nesta cartilha é esboçada uma discussão conceitual sobre o termo *meritocracia* e toma como ponto de partida os estudos de Michael Young, ainda em 1958, que atribuía sentido negativo a este conceito, pois não havia uma unidade de medida para os valores de merecimento, aptidão, valor e capacidade. Chega-se ao problema de indefinição dos méritos a serem avaliados. Há de se considerar ainda que este conceito pode assumir diversos significados de acordo com os objetivos e interesses das partes envolvidos.

A cartilha também expõe problemas do cotidiano. Uma vez que o pagamento passa a ser por desempenho (cumprimento das metas) predomina o estado de competição entre diferentes professores e escolas. O estreitamento curricular também é apontado como um aspecto negativo decorrente deste tipo de política. As disciplinas curriculares Matemática e Língua Portuguesa são privilegiadas no tempo escolar, sendo as que têm mais hora/aula na grade de horário. Em contrapartida, as disciplinas Filosofia e Sociologia dispõem de apenas 1 hora/aula semanal. Esta diferenciação se dá por uma demanda das avaliações em larga escala a nível nacional e internacional, uma vez que Matemática e Língua Nacional são os componentes curriculares a serem avaliados.

Outro tema abordado é a responsabilização:

As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos. Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem. (Sepe, 2013, p.7)

Esta e outras passagens da cartilha estão fundamentadas nos estudos de Diane Ravitch (2011) sobre o sistema escolar estadunidense. Ainda que a

argumentação do Sepe se fundamente em estudos feitos a partir da realidade de outro país, no decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011 é estabelecido o Indicador de Desempenho (ID). Este indicador funciona a partir da realização de provas objetivas respondidas pelos alunos. Uma vez aplicada as provas, calcula-se o índice total de cada turma e de cada escola. A elevação desses índices são elementos centrais para a obtenção da remuneração por desempenho. É neste contexto que o Sepe coloca em evidência possíveis problemas interpessoais entre professores e alunos, bem como entre professores e professores, tendo em vista que o desempenho ruim de uma turma influencia no resultado da escola.

Enquanto o Sepe formula e propaga as críticas ao sistema de meritocracia, a secretaria de educação, por meio de seu domínio na *internet*, publica notas entusiastas do pagamento por desempenho. No informe de notícias do *site* da Seeduc no dia 05 de julho de 2012 a chamada diz: “*Bonificação por metas cumpridas estimula servidores da educação*”. No corpo da matéria é citada a fala da diretora responsável por uma unidade escolar onde esta reconhece o efeito estimulante que o pagamento por desempenho tem sobre os professores.

O pagamento de salários extras de acordo com o cumprimento de metas, sob o argumento de estímulo ao trabalho e valorização do servidor configura-se como uma prática em diversos setores da administração estadual e está relacionado às mudanças no papel do Estado. Para além da Educação, esta forma de políticas públicas norteia outras repartições da gestão do Estado do Rio de Janeiro:

“No Instituto Estadual do Ambiente (Inea), Detran, secretarias de Segurança, Educação e mais recentemente Agricultura, seguindo o modelo de grandes empresas, o Governo do Estado tem ampliado o sistema de meritocracia a seus servidores e oferecido melhores serviços aos cidadãos. Quedas nos índices de criminalidade, otimização de resultados e redução em prazos estão entre os benefícios conquistados”. (Seeduc, 2014)

O trecho acima foi retirado da matéria publicada no site da Seeduc no dia 25 de abril de 2014 e versa sobre os benefícios da ampliação da

meritocracia para outros segmentos da administração pública. São apresentados números que intentam confirmar a melhoria nos serviços de segurança e de documentação dos transportes. Para demonstrar apoio dos trabalhadores envolvidos é citada a entrevista de um agente de segurança pública que diz estar satisfeito com a remuneração extra, que possibilitou a compra de um novo veículo para uso pessoal.

No âmbito da educação os professores que discordam da política vigente e tendem a não participar das avaliações externas são excluídos do recebimento dos salários adicionais, assim como as escolas que prejudicam os exames, ainda que cumpram as metas<sup>11</sup>. Embora não fique claro o que é entendido por “prejudicar os exames”, observações empíricas realizadas ao longo da pesquisa nos revelam tensões entre os profissionais que se posicionam contra o sistema de bonificação/meritocracia e os entusiastas deste modelo administrativo. As divergências entre o sindicato e a secretaria de educação repercutem dentro das escolas, onde as vozes são destoantes.

Considerando que a premiação se dá pelo desempenho da unidade escolar como um todo, a não participação de alguns professores pode comprometer o cumprimento das metas, o que pode gerar desarmonia no cotidiano da escola, instaurando-se um clima de tensão e rivalidade no interior da equipe pedagógica. Sobre estes aspectos, ainda carecemos de dados que nos permitam aprofundar o assunto, sendo esta a etapa seguinte de nossa pesquisa.

Buscamos no decorrer do texto, até aqui, expor e problematizar os posicionamentos de diferentes atores sociais que agem com interesses distintos. Longe de esgotar o tema, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. Temos como etapa seguinte o diálogo direto com os sujeitos envolvidos, tanto os gestores responsáveis pela execução das políticas públicas, quanto os professores que não se sentem contemplados pelo sistema de merecimento. Com isso, almejamos dar visibilidade à possíveis problemáticas que interferem no cotidiano da escola e acabam por influenciar no processo de ensino-aprendizagem do alunado.

---

<sup>11</sup> Notícia publicada em 5 de dezembro de 2012. *Bonificação por resultados: conheça as diretrizes para o próximo ano.*

### Capítulo 3

#### 3. Trabalho docente em gestão e trabalho docente em sala de aula

A presente pesquisa tem como escopo o trabalho docente, com ênfase na relação deste com a política educacional implementada na educação do estado do Rio de Janeiro a partir de 2011. Dentro do contexto das medidas adotadas pelos propositores de políticas públicas, as avaliações externas e em larga escala emergem no estado do Rio de Janeiro como instrumentos administrativos para um melhor gerenciamento da rede de ensino. O viés avaliativo desta política ressignifica o papel docente, sobretudo dos docentes que exercem funções administrativas.

Desta forma, neste capítulo dedicamos nossas atenções aos trabalhadores docentes, incluindo aqueles que exercem funções de gestão, os diretores escolares, tidos como peças essenciais na política gerencialista em vigor. As unidades escolares da rede estadual de educação contam necessariamente com um Diretor Geral. De acordo com o número de alunos e turmas existentes, as escolas podem contar com um número variável de diretores adjuntos: quanto maior for a quantidade de alunos, maior será o número de diretores adjuntos.

Além dos docentes em função administrativa, tecemos também algumas considerações sobre os docentes que se encontram em regência de turma, exercendo suas funções originais em sala de aula. A partir de um mesmo cargo de origem, e exercendo funções diferentes, observamos diferentes perspectivas sobre a escola e sobre a condução do sistema de ensino estadual.

Procuramos conversar com profissionais de uma escola estadual situada no município de Cabo Frio (RJ), a aproximadamente 150 km de distância da cidade do Rio de Janeiro, na chamada Região dos Lagos. A escola está situada em um bairro próximo a principal entrada da cidade, tendo sua composição social diversa. Por um lado, há no bairro ruas sem saneamento básico e casas inacabadas, porém habitadas, por outro há casas com acabamentos bem trabalhados e ruas devidamente calçadas, iluminadas e pavimentadas. É possível perceber um contraste social dentro do bairro.

Além de atender os alunos da localidade, a escola também recebe jovens de bairros diversos da cidade. Não sabemos precisar o porquê dos jovens de outros bairros procurarem esta escola. Trata-se de uma escola pequena, que no ano de 2016 contava com 185 alunos, divididos em 12 turmas ao todo, sendo 5 turmas no turno da manhã, 3 turmas no turno da tarde e 4 no turno da noite. O prédio da escola lembra uma casa de grande porte e conta com um vasto terreno que serve de pátio. Há também alguns equipamentos de esporte e lazer nas áreas comum do pátio, como mesa de ping-pong e totó.

A escolha inicial da escola se deu por questões de acesso e viabilidade da pesquisa, considerando que por ser uma escola de pequeno porte conseguiríamos abranger uma parte relevante do corpo docente. No ano de 2014 compomos o quadro de professores desta escola. Nossa atuação na escola foi tímida, estando a frente de apenas uma turma. Da jornada semanal de 12 horas/aula a serem trabalhadas, apenas 2h/aula eram destinadas a uma turma de primeiro ano do ensino médio. Nossa presença na escola se fazia apenas nas quintas feiras, no turno da tarde, das 13h as 14h e 40m. Acreditamos que, pelo fato de já termos trabalhado nesta escola, não teríamos impedimentos em nossa entrada para a conversa com os professores e diretores, desta forma, não tivemos problemas de acesso.

Por termos tido pouco tempo de permanência e circulação pela escola, os possíveis envolvidos na pesquisa não estavam familiarizados com as orientações da pesquisa. Desta forma, evitamos entrevistar colegas de trabalho com os quais mantínhamos uma relação pessoal, a fim de manter uma certa distância entre os participantes e os objetivos da pesquisa.

Além destes motivos, os profissionais da escola foram contemplados por dois anos consecutivos (2013 e 2014) com o pagamento por bons resultados, por terem cumpridos as metas estipuladas pela SEEDUC. O tamanho da escola também foi um fator levado em conta na escolha do campo. Trata-se de uma escola de pequeno porte, que tem em seu quadro docente pouco mais de 20 professores, segundo informações da diretora. Tendo em vista o tempo que dispomos para a realização da pesquisa, julgamos ser mais viável dialogar com os profissionais componentes de uma pequena equipe, do que com outros de um quadro maior.

Sobre os participantes da pesquisa, pensamos inicialmente em dialogar prioritariamente com os professores das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, equipe diretiva e responsável pela Gestão Integrada da Escola (GIDE). Pensamos em priorizar os professores de língua portuguesa e matemática por serem estas as disciplinas que compõe o SAERJ desde o seu primeiro ano de realização. Tais disciplinas também são indicadas como prioridades em outras avaliações em larga escala, inclusive o PISA. Ainda que outras disciplinas tenham sido incluídas no processo avaliativo, as duas destacadas recebem mais atenção. Sendo assim, pensamos em estabelecer contato com os professores destas disciplinas e dialogarmos sobre o trabalho que desempenham dentro deste contexto.

Após uma avaliação preliminar do nosso instrumento de pesquisa (o roteiro de entrevista/conversa), em fins de 2015, esbarramos em problemas conjunturais que atrasaram nosso contato com os participantes da pesquisa. No início do ano letivo, em março de 2016, os profissionais da educação estadual deram início a um movimento grevista que durou quase cinco meses, o que de certa forma inviabilizou a realização das entrevistas.

A adesão dos professores desta escola à greve girou em torno de 80%, segundo informação da própria diretora da unidade escolar. Sendo assim, tivemos dificuldades para entrarmos em contato e fazermos o convite para que os professores participassem da pesquisa. A greve foi suspensa no final do mês de julho, porém a rotina da escola não foi retomada de imediato. Para a semana que vinha a seguir, já no mês de agosto, o calendário escolar previa recesso escolar. Desta forma, a escola se encontrava funcionando parcialmente.

Apenas alguns professores que aderiram à greve se encontravam na escola repondo as aulas não dadas durante o período de paralisação. Outros aguardaram as orientações do sindicato, que negociava um rearranjo do calendário escolar e discutia a forma como tal reposição seria feita. Por este motivo, tivemos contato com poucos professores. Duas professoras aceitaram nos conceder alguns minutos de atenção e podemos conversar sobre questões pertinentes a nossa pesquisa. Dos docentes participantes, uma leciona a disciplina de Língua Portuguesa e a outra Matemática. Sobre a participação da diretora da unidade escolar, fomos recebidos e atendidos prontamente, com

muita presteza. Pelo seu tamanho, a escola conta com apenas um diretor geral, não havendo diretores adjuntos.

### **3.1. Trabalho docente e gestão: a seleção para diretores de unidade escolar**

A partir de 2011 as direções escolares passaram a ser exercidas por docentes que se submetem a um processo seletivo, em caráter de mobilidade interna, realizado pela Fundação Centro Estadual de Estatística, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ) de acordo com as orientações da SEEDUC. Conforme podemos averiguar no edital de abertura da seleção de 2011<sup>12</sup>, o processo seletivo consiste em quatro etapas: análise de currículo, prova objetivo de conhecimentos específicos, avaliação de perfil e programa de formação. Podem participar os servidores da ativa que possuem nível superior completo, tem no mínimo três anos de pleno exercício no magistério estadual e não se encontram respondendo inquéritos administrativos à época da seleção.

Na etapa análise de currículo são creditados pontos aos candidatos de acordo com a titulação acadêmica e exercício de funções no quadro de servidores da SEEDUC. Os candidatos fazem jus aos pontos uma vez que comprovem já terem exercido cargo em direção geral em unidade escolar, direção adjunta, coordenação pedagógica, orientação educacional e, por último, regência de turma. Este último contabiliza menos pontos do que os demais. Também são levados em consideração o desempenho de funções não pedagógicas, como secretariado, gerencia, assessoramento e coordenação na área de gestão. Estes aspectos também são melhor pontuados do que a regência em sala de aula. Não há distinção entre as áreas de formação *lato sensu*, seja no campo educacional ou áreas específicas, porém na descrição dos requisitos básicos para participar do processo seletivo é explicitado que poderão participar os servidores com nível superior, preferencialmente os que já tiverem especialização em gestão escolar.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=639520>>

Na segunda etapa de seleção, prova de conhecimento específico, os candidatos são avaliados de forma objetiva, por meio de cinquenta questões, dentre as quais vinte versam sobre conhecimento sobre gestão, dez sobre técnicas de informática e outras vinte a serem distribuídas entre conhecimento pedagógicos (com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 1996 e para o Plano Estadual de Educação), conhecimentos de administração pública e contabilidade pública. Esta etapa é classificatória e eliminatória.

Na sequência, na terceira etapa do processo, os candidatos são submetidos a uma avaliação de perfil. Esta pode ser por meio de dinâmicas em grupo, e/ou avaliação psicológica, e/ou entrevista individual, a serem orientadas pela SEEDUC. Após esta avaliação, os primeiros 30 candidatos ao cargo de diretor geral e os 196 primeiros candidatos ao cargo de diretor adjunto, passam para a quarta e última fase da seleção.

Para concluir o processo seletivo, é necessário que os candidatos se façam presente no curso de formação oferecido pela SEEDUC. Esta etapa não é classificatória e são eliminados apenas os candidatos faltosos. Uma vez concluída a seleção e encaminhado os aprovados aos respectivos cargos, é formado cadastro de reserva.

### **3.2. Entrevista com a diretora**

A primeira participante de nossa pesquisa de campo foi a diretora atual da unidade escolar em questão, que identificaremos apenas pela letra “F”. Visitamos a escola no começo do mês de agosto, conforme sinalizamos, período pré-estabelecido como recesso. Com o advento da greve, o calendário foi alterado, porém sem nenhuma posição clara da secretaria de educação sobre como deveria ser a rotina das escolas. Sendo assim, o funcionamento das unidades escolares ficou a critério de cada equipe.

Chegamos ainda antes de terminar os últimos tempos de aula e percebemos que não haviam alunos e professores na escola. As salas de aula estavam fechadas, assim como a sala dos professores. Já a primeira vista entregamos a carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UNIRIO) e antes de darmos início a gravação de nossa

conversa, expusemos nossa primeira observação sobre a não presença de alunos e professores. A diretora F nos disse que alunos e professores ainda estão reorganizando os horários pós greve, e que no dia seguinte alguns professores começariam a repor as aulas não dadas durante a paralisação.

Para além do que foi dito pela diretora, devemos destacar que uma nova paralisação, com duração de 48 horas, foi convocada pelo sindicato que representa os profissionais da educação. Tal paralisação tinha como objetivo acordar o processo de reposição de aula, estabelecendo as diretrizes e um novo calendário. Pensamos que há pelo menos duas causas para o não funcionamento normal da escola naquele dia: o recesso escolar, ainda que incerto, e a paralisação convocada pelo sindicato.

A diretora F nos atendeu de prontidão e se dispôs a participar da pesquisa sem levantar pormenores. Iniciamos nossa conversa versando sobre a formação profissional da diretora. Ela é formada em matemática, desde 1993, porém só ingressou no magistério em 2003, ano em que assumiu a primeira matrícula como membro do quadro de servidores do magistério estadual, assumindo a segunda matrícula na rede em 2005. F concluiu o curso de especialização em Novas Tecnologias da Matemática, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e atualmente cursa MBA em Gestão e Empreendedorismo, em uma parceria do governo do estado, SESI, SENAI e FIRJAN, segundo foi dito pela mesma.

### **3.2.1. A formação de gestores**

O curso, *lato sensu*, se chama MBA em Gestão Empreendedora, com foco na Educação, e é oferecido pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), via Serviço Social da Indústria (SESI) e conta também com a parceria da Universidade Federal Fluminense<sup>13</sup>. A chamada do curso é “formando líderes em gestão escolar nas áreas pedagógicas e administrativa”. Em 2012 foi firmada uma ação conjunta da FIRJAN com a Secretaria de Estado de Educação “aprimorar a qualidade do ensino no estado” (FIRJAN, 2016), onde, entre outras medidas, bolsas de estudos integrais foram

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis no site da FIRJAN. < <http://www.firjan.com.br/sesi/educacao/mba-de-gestao-empreendedora-na-educacao/default.htm>>.

financiadas pelo SESI Rio para possibilitar a formação desejada dos gestores escolares. O programa também foi adotado no estado de São Paulo, onde a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) busca a mesma formação para os gestores da educação estadual daquele estado. Como meta, é apresentado a formação de 100% dos gestores escolares nos dois estados.

Ao SESI cabe a parte de contratação da instituição de ensino superior que ofertará o curso, o material didático, o ambiente de estudo (presencial e virtual) e a certificação ao final do cumprimento de 360 horas/aula, no período que compreende 18 meses. Conforme já apontado, a instituição colaboradora é a Universidade Federal Fluminense, por meio do Departamento de Empreendedorismo e Gestão, fundado em dezembro de 2013 e com sede na Faculdade de Matemática<sup>14</sup>. Na apresentação do curso de especialização é apresentada a organização do curso por módulos, contendo temas como “liderança e comportamento empreendedor”, “gestão de pessoas”, “gestão da qualidade”, “gestão de tecnologias da educação”, “negociação e mediação de conflitos”, “práticas organizacionais na escola” e “ambiente regulatório em Educação”.

No quadro de docentes permanente, figuram professores com formação (graduação, mestrado e/ou doutorado) nas áreas de Administração, Engenharia da Produção, Ciências Contábeis, Estatísticas, Engenharia Química, Engenharia Civil, Economia, Antropologia, Psicologia e Educação. Vale ressaltar que o professor que se doutorou em Educação fez sua formação inicial em Engenharia Mecânica, assim o que realizou doutorado em Antropologia formou-se inicialmente em Economia, tendo feito mestrado em Engenharia Econômica e, entre outros temas, tem como foco o consumo e operações simbólicas com objetos. Por fim, o professor que também é formado em psicologia, teve sua primeira graduação em Engenharia Elétrica, mestrando-se em Engenharia Nuclear e leciona a disciplina de Criatividade e Inovação na Gestão de Serviços. É possível verificar que os docentes envolvidos no curso em questão têm acúmulo teórico e prático em áreas não correlacionadas a educação básica, estando eles mais em congruência com o setor privado empresarial.

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis em: < <http://empreendedorismouff.net.br/institucional-2/quem-somos/>>

Gostaríamos de nos atermos um pouco mais a este curso por acharmos que seja possível perceber os vieses com os quais a iniciativa privada vem atuando na área das políticas públicas para a educação. Segundo consta na apresentação do curso no sítio da FIRJAN,

O MBA é voltado para a capacitação de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas ou privadas. Privilegia o desenvolvimento de competências em gestão, com ênfase em práticas inovadoras, traduzidas numa proposta curricular integrada e multidisciplinar, que inclui disciplinas como: liderança e empreendedorismo, práticas organizacionais na escola, avaliação educacional e qualidade na escola, além de negociação e mediação de conflitos, entre outras. (FIRJAN, 2016)

O que percebemos, tanto na apresentação da FIRJAN, quanto na apresentação do Departamento de Empreendedorismo da UFF, é que os temas voltados para o gerencialismo se sobrepõe aos temas educacionais. Somos levados a refletir sobre a formação dos diretores de escola e pensar sobre a formação pedagógica destes profissionais. Ainda que esta formação possa vir a preencher uma lacuna vazia, a habilidades técnicas para administrar uma escola, e desta forma ser algo considerado complementar, nos preocupamos com o distanciamento que este profissional possa vir a ter em relação as reflexões pedagógicas. Mesmo contanto com uma formação pedagógica nos cursos de licenciatura, qual será a concepção de educação que um diretor de escola desenvolve ao passar por este curso permeado de códigos, técnicas e valores empresariais?

Longe de fechar, ou aprofundar, a questão, registramos aqui nossa preocupação com um possível distanciamento do professor, ora diretor, em relação ao seu papel dentro de uma escola enquanto sujeito envolvido no processo educativo. Ressaltamos que o papel de gestor não necessariamente anula o papel de professor, contudo, chamamos atenção para uma possível sobreposição de valores e objetivos. A existência e o oferecimento desta formação técnica para os gestores escolares servem de ilustração para a supracitada apropriação que vem sendo feita das técnicas gerencialistas do setor empresarial para o campo da Educação.

Em 2014 foi publicado um relatório resultante da pesquisa intitulada *Impacto da liderança dos diretores sobre os resultados dos alunos das escolas*

de ensino médio do estado do Rio de Janeiro, conduzida pela School of Education, da The University of Nottingham, que contou com a colaboração do quadro docente do Departamento de Empreendedorismo e Gestão (UFF) e com o apoio da FIRJAN e SEEDUC.

Esta pesquisa se desenvolve em torno das percepções que os gestores têm sobre suas práticas e os resultados obtidos por suas escolas. O quadro teórico da pesquisa se insere nas discussões das práticas de lideranças, os dados foram coletados por meio de questionário composto por 163 afirmações distribuídas em dimensões conceituais. Tal instrumento não se encontra disponível no corpo do relatório e não há maiores explicações sobre o mesmo. Os dados da pesquisa foram trabalhados a partir de análises fatoriais. Em anexo é apresentado um complexo de fórmulas matemáticas que foram utilizadas para tal análise.

Sobre os resultados, são apresentados em forma de *mensagens*. Na *Primeira Mensagem*, é apresentado o indicativo dos diretores de escola sobre a “importância do desenvolvimento dos professores para a efetiva escola” (FIRJAN, 2014, p.9). A mensagem ainda diz que outro fator extremamente importante para explicar o desempenho efetivo da escola é a qualidade da liderança que o diretor exerce na escola (Idem).

Nas mensagens seguintes são apresentados indicativos sobre a prática de diretores que conseguem obter bons resultados nos exames externos em suas escolas, tais como apresentação de metas, projetos colaborativos com a equipe interna e outras unidades escolares, apresentação de resultados, incentivo a realização das avaliações por parte dos alunos, incentivo aos docentes para que se apropriem dos resultados apresentados e os usem para orientar suas práticas em sala de aula. Estas mensagens visam apresentar práticas encontradas nas escolas estaduais e que são consideradas como positivas e devem servir de referência para outros casos.

O relatório não faz nenhuma referência às questões pedagógicas ou às condições de trabalho sob as quais os docentes exercem suas funções, todos os apontamentos orbitam os aspectos administrativos, sob a liderança dos diretores de escola. No que diz respeito às condições de vida dos alunos, na Mensagem Três são apresentadas indicações de diretores de escolas onde uma alta parcela dos alunos são beneficiários de programas sociais, como o

Bolsa Família. Estas escolas são apresentadas como em “contextos socioeconômico desafiadores”.

São apresentados resultados onde os diretores superaram os problemas sociais vividos pelos alunos com acompanhamento do rendimento dos alunos, sobretudo valendo-se dos resultados do SAERJ. Há também a medida de aprimoramento dos procedimentos de avaliação interna, porém não há detalhamento sobre este referido aprimoramento. O uso dos resultados, por parte dos professores, como forma de acompanhar o rendimento do aluno é reafirmado como ação estratégica no monitoramento do rendimento dos alunos. O que percebemos com a Mensagem Três é uma tentativa de dissociação entre os fatores sociais e as condições de aprendizagem dos alunos.

Em certa medida, a avaliação em larga escala aparece como indicativo parcial da aprendizagem, contudo, ela é tratada de forma administrativa, onde a prioridade é atingir as metas de aprendizagem pré-estabelecida, não vemos os aspectos do cotidiano sendo considerados. Entendemos que metas pré-estabelecidas podem desconsiderar o caminho percorrido no processo de ensino-aprendizagem. Alunos que não atingem as metas podem se tornar invisíveis diante dos indicadores, ainda que tenham apresentado sucesso no processo de assimilação e significação de conhecimentos. Em suma, estamos diante de uma proposta que ilustra a perspectiva gerencialista na Educação, onde são apresentadas soluções administrativas para a resolução de problemas enfrentados por docentes e alunos.

### **3.2.2. Direção escolar e trabalho docente**

Na entrevista com a diretora em exercício na escola na qual escolhemos como objeto de análise, quando questionada sobre as causas deste hiato entre a formação e o exercício do magistério, nos foi respondido que:

Eu não queria ser professora, eu não queria, trabalhava com, na minha religião, com evangelização de crianças, eu dava aula particular em casa, mas eu me negava a ser professora por todas estas questões que a gente vê, ai quando a gente vê uma situação da vida em que você fala e os familiares ficam “tenta, tenta, tenta, você é professora, você só não percebe,

mas você é professora”, ai eu tentei e vi que realmente eu sempre fui professora, aquelas coisas que a gente bate, dá murro em ponta de faca, mas é isso. (diretora F)

Nossa entrevistada se formou 1993, contudo, só deu início a sua carreira no magistério no ano de 2003, quando ingressou no quadro de servidores do Estado do Rio de Janeiro. À época em que se formou, nossa interlocutora não identificava boas condições de trabalho e de remuneração, sobretudo na rede pública de educação. Seu ingresso no funcionalismo público ocorreu após tentativas frustradas de dar início à docência no ensino privado, em escolas básicas particulares. Acreditamos que quando F se refere ao motivo do não ingresso na carreira docente logo de imediato e justifica dizendo “por todas estas questões que a gente vê”, refere-se a problemas comuns no cotidiano dos trabalhadores docentes.

Eu sou formada em licenciatura plena em matemática, me formei em 1993, levei 10 anos para me conscientizar de que eu era professora, fui exercer a profissão quando eu passei para Estado porque eu não conseguia vaga em colégio particular, em 2003, a partir de 2003, eu assumi a minha primeira matrícula, 2005 entrei na minha segunda matrícula (Diretora F)

A de se considerar os problemas crônicos desta profissão que se fazem sentir na história contemporânea do Brasil há pelo menos vinte anos, desde o início das reformas neoliberais em fins da década de 1980 e início de 1990. Kuenzer e Caldas (2009) em texto colaborativo dissertam sobre o comprometimento e as desistências da carreira docente. O comprometimento é entendido como a adesão e envolvimento com a organização em que trabalham, enquanto as desistências podem apresentar diversas formas. Em busca dos sentidos das desistências do trabalho docente são apresentados problemas como desvalorização da educação, más condições de trabalho, carga mental de trabalho prejudicial à saúde, entre outros. A desistência é entendida como a “perda de sentido do trabalho e o descomprometimento dos docentes com a organização em que atuam, bem como com os destinatários de seu trabalho” (KUENZER & CALDAS, 2009, p.20).

Para além da definição dada pelos autores supracitados, acreditamos que também é possível sinalizar o ato de desistência no docente que resigna à

carreira do magistério antes mesmo de seu exercício. Desta forma, interpretamos o hiato entre a formação profissional e o ingresso no magistério, apresentado pela diretora entrevistada, como uma forma de desistência, ainda que em um segundo momento esta desistência tenha sido convertida em comprometimento.

Pinto (2014) faz um levantamento estatístico da relação entre o número de estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura, os que se formam e os que ingressam na carreira docente, o período analisado vai de 1990 a 2010. A pesquisa expõe que as ofertas de vaga nas universidades para a formação docente em cursos de licenciatura atendem as demandas de professores em sala de aula em todos os níveis de ensino. Não faltam oportunidades de formação para aqueles que almejam a carreira docente, bem como não faltam oportunidade de emprego. Contudo, sendo a carreira pouco atrativa, faltam interessados em exercer o magistério. É importante ressaltamos que este estudo foi realizado a partir de relatórios e dados disponibilizados pelo INEP/MEC, valendo-se de dados que abrangem todo o país. Desta forma, é possível, e provável, que esta realidade seja variável de acordo com o as diversas regiões do país. Aqui nos valemos destes indicadores apenas para contextualizar o caso de F, que embora formada, relutou em ingressar no magistério.

O trabalho de gestora não faz com que a interlocutora se veja fora de sua identidade docente, ao contrário, ela faz questão de enfatizar: “eu não dissocio o meu olhar de professora do meu olhar de gestora”. Afirma ainda que apenas adquiriu um olhar diferenciado sobre os problemas da escola. A defesa que se faz é de um acréscimo de um ponto de vista, e não necessariamente da anulação da visão de professora. O exercício da função de diretora, embora não tenha desfeito a identidade docente, a levou a ter outro olhar sobre a escola.

A primeira experiência em cargo de gestão se deu primeiramente no ano de 2013 em outra unidade escola, onde exercia o magistério, na função de diretora adjunta quando da vacância do cargo. A comunidade escolar foi reunida e a nova direção foi escolhida coletivamente em caráter temporário, válido por seis meses, tempo no qual deveria ocorrer o processo seletivo para a ocupação em caráter efetivo. Esta primeira passagem foi breve, sendo

encerrada ainda no ano de 2013, quando então F participou do processo seletivo de mobilidade interna e acabou por assumir a direção de outra escola. Durante a primeira passagem pela administração escolar algumas questões a inquietaram.

Quando você passa a ser gestor você passa a olhar a escola de uma outra maneira, quando a gente está dentro de sala de aula, a gente vê todos os problemas da escola, mas você não sabe como resolver, você culpa o estado, você culpa a direção, você pode culpar quem você quiser, mas você não sabe se existe um caminho para resolver, quando você passa para a gestão, você vê todos os caminhos que você pode resolver (Diretora F)

Além do ímpeto e das inquietações sentidas que a faziam pensar em questões para além da sala de aula, por ter duas matrículas a carga horária de trabalho era excedida, pois os diretores adjuntos mantem-se da regência em turma. Das duas matrículas, com carga horária de 16 horas/aula cada, 12h/aula eram trabalhadas em sala de aula, a frente das turmas, e as demais em atividades de administração, chegando a totalizar 52h/aula, segundo F. Enquanto diretora adjunta, F sentiu o peso de uma carga horária extensiva em decorrência de um acúmulo de função. Tanto no primeiro edital para seleção de diretores (2011), quanto no edital mais recente (2014) é definido a jornada de trabalho de 40h semanais para os diretores gerais e adjuntos. Não há a descrição de como estas horas devem ser divididas no caso dos diretores adjunto.

Sobre as atribuições dos diretores adjuntos, cabe a eles a assistência pedagógica e administrativa aos diretores gerais, substituindo-os e exercendo as funções de diretor geral quando necessário em decorrência de ausência, seja por qual motivo for. Deve, entre outras coisas, contribuir com toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação e execução das atividades pedagógicas.

Ao diretor geral são delegadas as atividades de promover o cumprimento das normas legais e da política de educação definida pela Secretaria de Estado de Educação, monitor o fluxo escolar e o rendimento escolar dos alunos, acompanhar as avaliações, internas e externas, responsabilizando-se pela aplicação e pela correta utilização dos resultados.

Para ambos os cargos diretivos são pagas gratificações proporcionais às funções, contudo, não consta no edital como esta gratificação é composta e nem o valor a ser pago. Sobre a função de diretor é interessante chamar a atenção para a percepção que os demais docentes têm sobre o professor que está ocupando este cargo. Segundo nos conta a diretora entrevista:

A partir do momento que eu passo a ser gestora para alguns professores eu não sou mais uma professora, é engraçado isso, eu sou da Seeduc, e as pessoas não param para refletir que nós somos todos da Seeduc, quando nós estamos em sala de aula você é representante da Seeduc para aqueles alunos, quando o aluno está uniformizado fora da escola, é a Seeduc lá fora, dentro de cada papel que a gente tem que desempenhar (Diretora F)

Nos atendo ao fato dos outros professores verem os diretores como “sendo da Seeduc”, pensamos na definição das atribuições definidas em edital para a seleção de diretores de unidade escolar que possam contribuir para a formação desta visão. O dispositivo 2.1.2 dos editais analisados define como principais atribuições do diretor geral promover o cumprimento das normas legais e das políticas definidas pela Seeduc. Desta forma, ao assumir estas atribuições é possível que os professores de uma determinada escola tendam a ver os diretores de unidade mais como representantes de valores e propostas externas, do que como pertencente àquele grupo.

A este respeito, entendemos que os diretores podem ser colocados para fora de sua própria classe, partindo de um princípio marxista onde a classe acontece quando indivíduos compartilham experiências em entre si, e sentem a necessidade de articular seus interesses, interesses em comum, contra os interesses de outros indivíduos, geralmente opostos aos seus (BADARÓ, 2012, p.84-85). Não nos cabe aqui dissertar sobre a definição de *classe* e de *consciência de classe*, este esforço seria demasiadamente extenso e cansativo, fugindo de nosso propósito. O que pretendemos é, a partir de uma definição básica, apontar a falta de reconhecimento dos diretores enquanto docentes. Ao assumir suas funções e se colocarem como agentes implementadores das políticas encaminhadas pela secretaria de educação, nos parece que os diretores podem acabar por assumir compromissos que

divergem dos interesses dos demais docentes, podendo coloca-los em algumas situações de conflito.

### **3.2.3. Trabalho docente em gestão e avaliação**

O sistema avaliativo vigente é um ponto de divergência entre os docentes gestores e regentes de turma. Nossa entrevistada nos diz que teve sua percepção em relação às reformas administrativas e políticas alterada uma vez que se encontrava na função diretiva. Ela reconhece que enquanto professora tinha um entendimento e compartilhava opiniões com outros colegas, chegando a fazer oposição e críticas às avaliações externas da rede, embora reconheça também que ainda enquanto professora sua visão em relação ao Saerjinho já apontava outra perspectiva.

Quando eu era professora, né, que chegou o Saerjinho, foi passado, foram passados em várias escolas, que era um programa para poder vigiar o professor, e isso e aquilo, e eu comprei essa ideia. Eu comecei a achar interessante, ainda enquanto só professora, quando eu vi aquela parte de habilidades e competências. (Diretora F)

A fala da diretora nos indica uma oposição inicial e uma certa aceitação em um segundo momento. Esta aceitação veio com o conhecimento dos descritores de habilidades e competências contido em cada questão das provas realizadas pelos alunos. As competências e habilidades contidas nos testes externos seguem as orientações as quais já fizemos referências neste trabalho em capítulo anterior. A diretora continua explicando sua mudança de posicionamento:

Eu só entendi o propósito quando eu entrei como gestora, aí eu fui conversar com a pessoa que era a responsável por orientar o trabalho de gestão, que é a AGE, que muitos chamam de GIDE, na verdade é AGE, então, aí você entende que esta avaliação externa tinha um propósito, o de avaliar como aquele aluno estava se desempenhando no acompanhamento nos três primeiros bimestres, para verificar como aquele aluno estava reagindo ao processo de educação. (Diretora F)

Em alguns momentos da entrevista é feita referência ao propósito do Saerj/Saerjinho. A mudança de opinião veio a partir do entendimento que se teve deste propósito. Temos algumas indicações sobre tais propósitos. Os testes externos são considerados úteis para se fazer um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Este mapeamento pode ser feito bimestralmente por meio do Saerjinho, e de forma mais definitiva no Saerj, realizado ao final de cada ano, no último bimestre do ano letivo. Acredita-se que esta avaliação é capaz de revelar o modo como os alunos veem os problemas apresentados em cada questão, como exemplo apresentado na conversa, o caso do aluno que ao resolver  $9^2$  marca como resposta certa a alternativa 18. Segundo o descritor desta resolução, se o aluno marcar tal alternativa significa que o aluno não compreende corretamente o conceito de potência e em decorrência disso realizou o cálculo errado. Desta forma, acredita-se que as dificuldades dos alunos possam ser identificadas desta maneira nas diversas áreas do conhecimento.

As avaliações internas, desenvolvidas e aplicadas pelos próprios professores são questionadas quanto ao seu potencial pedagógico de verificar possíveis problemas de aprendizagem. Em nenhum momento a diretora pôs em dúvida o trabalho da equipe docente da escola a qual administra, mas demonstrou preocupação com práticas avaliativas que podem ser encontradas em vários pontos da rede estadual de ensino. Com o possível fim do Saerj/Saerjinho, a diretora mostra-se preocupada com os instrumentos avaliativos, não tendo total confiança nas avaliações internas. Além do mais, a avaliação externa é vista como um meio de nivelar a qualidade das escolas de toda a rede.

Só com a avaliação interna isso não é feito de forma idônea. Quando você avalia só de forma interna, você começa a ter dúvidas se o nível de avaliação é o mesmo em todas as escolas, e quando vem uma avaliação pronta, você sabe que aquela avaliação está sendo aplicada para toda a rede, que é a maior rede do estado. Então você começa a pensar se está tendo a mesma qualidade em todas as escolas estaduais.  
(Diretora F)

Quando a diretora afirma que a avaliação interna nem sempre é feita de forma idônea, entendemos que ela não está necessariamente se referindo a questões éticas e sim a instrumentos adequados que possam revelar habilidades e competências nos mesmos moldes dos testes externos. Esta impressão é reforçada na continuação da conversa quando é conjecturado a negação de professores em colocar textos como base de questões em suas provas. Isto é visto como algo “não coerente” pedagogicamente, tendo em vista que os alunos ainda chegam ao ensino médio com dificuldades de leitura e compreensão de texto. O teste externo é tido como um instrumento capaz de revelar aquilo que as avaliações internas por vezes não conseguem.

A concepção de avaliação que se apresenta é a aferição de conhecimento, um tipo de avaliação classificatória e excludente (VASCONCELLOS, 2014), onde um dos objetivos, além da classificação em apto e inapto, “é a constatação de que determinada realidade está adequada ou não” (Ibidem, p.28). Ao mesmo tempo que este tipo de avaliação classifica e hierarquiza os participantes do processo avaliativo, ela também exclui, coloca a margem aqueles que são tidos como não adequados, por isto, ela também é considerada excludente. Sob este viés o aluno é coisificado, se transformando em algo a ser talhado e adequado a um padrão pré-estabelecido.

Outra forma de ver os testes externos, é como um nivelador de qualidade de toda a rede de ensino. Sujeitando todas as escolas e alunos a uma mesma prova, F acredita que é possível ter noção de desenvolvimento da educação estadual. Este viés é decorrente de uma transposição dos métodos de organização do trabalho do meio empresarial. A nível internacional, foram criados os certificados de qualidade para produtos manufaturados e serviços prestados. Os sistemas de certificação têm como objetivo padronizar não apenas aquilo que é oferecido, mas também todo o processo produtivo. A partir do momento que se institui os objetivos de forma unificada, os meios para se chegar a tais são igualmente planejados.

A avaliação em larga escala pode ser entendida como tentativa de padronização não só dos serviços prestados, mas também dos métodos de ensino. Apesar desta pretensão, mesmo a diretora entusiasta dos testes externos reconhece a não realização em termos práticos na rede estadual. Ela nos conta o caso do docente que ironicamente assumiria o Saerjinho/Saerj

como avaliação única e que isso deveria acontecer em toda a rede de ensino, de forma tristonha, a diretora assume que atualmente não é possível que isto seja realizado, uma vez que cada professor tem autonomia para desempenhar suas funções, inclusive elaborar avaliações.

Uma vez eu me lembro de um professor que me respondeu até ironicamente, que já que ele era tão bom que então ele não ia mais fazer avaliação, que ia dar como avaliação principal o Saerjinho, eu respondi para ele que eu gostaria de chegar ao dia em que o Saerjinho realmente fosse o espelho do que ele trabalha em sala de aula, porque estaria totalmente de acordo com o currículo mínimo, mas que hoje eu acreditava que não, até porque hoje ele tinha a liberdade dele [...] mas que pra mim seria ótimo como gestora, não ia gastar papel com impressão e nem nada, mas que hoje isso não seria possível. (Diretora F)

O desejo de ver uma avaliação em larga escala demonstrado pela diretora e ironizado pelo docente citado não se personifica apenas em nossa interlocutora. O processo de padronização é algo amplo, decorrente da internacionalização da produção, quer seja de produtos ou de serviços. Como forma de controlar aquilo que se produz são instituídos padrões a serem repetidos em cada peça/serviço e são criadas normas de qualidade, como as Normas ISO (International Organization for Standardization) (CASTILLO, 2009, p.31). Este fenômeno se revela como instrumento controlado de um processo produtivo em escala global e tem como uma de suas consequências possíveis a perda de autonomia dos desenvolvedores e dos prestadores de serviço, uma vez que tendo que cumprir determinadas exigências, encontram-se engessados em práticas já cristalizadas.

O relato da diretora nos indica que, ao menos na rede estadual de ensino, as avaliações externas e conseqüentemente o currículo mínimo instituído na rede ainda cumprem esta possível função de regulamentar o serviço oferecido e nem o ato produtivo. As conversas que tivemos com os docentes que atuam em sala de aula corroboram com esta afirmação. Ao que tudo indica, o sistema avaliativo existente ainda encontra-se de forma parcelar.

### 3.3. Trabalho docente em sala de aula

Conforme já indicamos, o contato com os professores da rede estadual foi comprometido por uma série de fatores. A greve iniciada logo no início do ano letivo de 2016 tornou o contato com os docentes mais difícil. Ainda que tenhamos tentado contato enquanto durava o movimento grevista, não obtivemos retorno dos possíveis participantes da pesquisa, nem mesmo de outros docentes de outras escolas. O fato de muitos professores, atuantes nas escolas estaduais, não residirem necessariamente na região também foi algo que dificultou o contato necessário. Muitos moram na região metropolitana, ou próximo (Maricá, Rio Bonito, Magé, entre outros municípios) e durante o período de greve não se encontravam na região para que pudéssemos realizar as entrevistas. Uma vez findada a greve na última semana do mês de julho, nem todos os docentes retornaram às suas atividades de imediato. A SEEDUC delegou a cada unidade escolar autonomia para defender seus próprios calendários escolar e de reposição.

Enquanto algumas escolas entraram em recesso na primeira semana do mês de agosto, outras funcionaram em horário normal, porém com pouca presença de professores e alunos, e ainda outras estabeleceram reposição de aulas não dadas neste mês. Desta forma, com o calendário diverso e com o funcionamento das escolas pouco previsível, tivemos problemas em achar professores que se dispusessem a participar da pesquisa. O clima pós greve também contribuiu para o não retorno de algumas tentativas de contato. Ao trocar mensagens via aplicativo de celular com um professor, este se mostrou receoso de participar da pesquisa. A efervescência política durante a greve pode ter deixado os professores suspeitos a qualquer conversa sobre política educacional e avaliação.

A forma mais viável encontrada foi a apresentação pessoal, direta e formal. Desta forma, dois docentes da escola selecionada se dispuseram a participar da pesquisa. Estes docentes aderiram à greve e estavam ministrando aulas de reposição pelos dias paralisados. O contato foi feito pessoalmente, sendo os encontros realizados na sala dos professores da escola. O tempo que dispomos para as conversas/entrevistas foi apenas o tempo intervalo, cerca de vinte minutos. Não seria possível agendar em outros horários por conta de

outros compromissos dos participantes, tanto profissionais, quanto pessoais. Os docentes participantes nos atenderam com boa vontade e muita presteza.

A conversa foi realizada com duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. A primeira é membro do quadro de servidores do estado desde 1990, sendo sua primeira matrícula de ingresso no cargo de Professor Docente II, com a função de lecionar nos anos iniciais, aqui a identificamos como Professora M. Tendo em vista a política estadual de esmaecimento desta etapa da educação básica, a professora, após a conclusão da licenciatura em Letras (Fundação Educacional da Região dos Lagos – Ferlagos) foi desviado da sua função de ingresso e passou a lecionar nas outras etapas do ensino, Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano) e no Ensino Médio. Em 2005 a professora assumiu sua segunda matrícula como servidora do estado, desta vez com a função de Professor Docente II (atuação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Além da formação em licenciatura em Letras, possui especialização em Literatura Infanto-juvenil e concluiu a graduação em Direito no ano de 2014 e atualmente cursa pós-graduação *lato sensu* em Direito Público. A professora que identificamos como Professora G, é possui licenciatura em Matemática e especialização em Novas Tecnologias no Ensino de Matemática, pela Universidade Federal Fluminense e leciona na rede estadual há sete anos, e também nas redes municipais de Cabo Frio e Búzios.

### **3.3.1. Trabalho docente em sala de aula e avaliação**

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar sobre nossas conversas com os professores é a percepção que se tem das avaliações externas. Conforme indicado pela diretora em diálogo com o referido professor, os docentes que exercem suas funções em sala de aula não necessariamente tomam o Saerj como uma medida para o seu trabalho. As professoras entrevistadas endossam esta perspectiva. Uma das professoras afirma que “enquanto profissional da educação, eu não senti diferença, porque o trabalho que eu já fazia em sala eu continuei fazendo, não houve mudanças” (Professora M). No mesmo sentido a professora que aqui identificamos apenas pela letra G nos diz

A minha forma de trabalho não mudou muito não, a gente teve algumas alterações no currículo de matemática, porque depois que começaram com esse negócio de Saerjinho criaram o currículo mínimo, até para orientar os trabalhos, mas houveram poucas modificações. Então só na questão de currículo, mas na estratégia de trabalho eu mantive a forma como eu trabalho mesmo, não fiz nenhuma alteração só focada nisso não. (Professora G)

Percebemos que os docentes entrevistados, assim como o professor mencionado pela diretora, fazem uso de si em suas atividades laborais e não necessariamente encontram-se em estado de alienação, pelo menos não totalmente. A alienação, em suas diferentes formas, seja em relação ao objeto produzido, seja em relação a si mesmo, pode ser encontrada no professorado, contudo, ela deve ser relativizada.

A alienação em relação ao objeto pode ser entendida como o distanciamento do trabalhador daquilo que este produz. O seu trabalho objetificado torna-se alheio a ele, nas palavras de Marx (2001) “o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor” (p.111). Entendemos a auto alienação como o distanciamento entre o trabalhador e a sua própria atividade produtiva, algo esvaziado de sentido, não reconhecido.

É a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence, atividade de sofrimento (passividade) a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal [...] como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. (MARX, 2001, p.115)

Se por um lado o trabalhador docente pode não dispor do seu produto final, e isso poderia ser entendido como um processo de alienação, — a aprendizagem do aluno, o conhecimento assimilado e objetificado na pessoa a que se dirige — por outro o professor também pode se apropriar do novo conhecimento gerado, ou ressignificado, a partir do processo educativo. Acreditamos que o professor também é destinatário daquilo que produz, uma vez que o ato de ensinar também é de aprender.

No que diz respeito a auto alienação, percebemos que os professores participantes ainda se encontram cientes de seus trabalhos, salvaguardando suas autonomias e domínios sobre seus afazeres laborais. Ainda que haja um desejo por parte dos propositores e implementadores das políticas de avaliação externa, que servem como instrumento normatizador, em uniformizar as práticas docentes, sobretudo as avaliações, os docentes se mostram resistentes, fazendo usos de si, reelaborando seus movimentos somente quando convém a eles mesmos, fazendo suas próprias escolhas. Entendemos o controle do trabalhador sobre a própria atividade produtiva como sinal de *não alienação*, onde fazer os *usos de si* se mostram como forma de resistência.

O currículo mínimo instituído na rede de ensino estadual a partir da secretaria de educação é mais um instrumento disposto a uniformizar o serviço oferecido. Sob este ponto de vista ele poderia ser entendido como prescrição do trabalho, posto hierarquicamente. Contudo, nem todo trabalho prescrito é imposto de forma vertical, de cima para baixo. Há também as prescrições do meio, práticas coletivas construídas historicamente por um determinado grupo de profissionais.

É possível, e provável, que os trabalhadores recém-chegados a um meio incorporem as algumas práticas já estabelecidas, o que ocasiona uma certa tradição no exercício de atividades laborais. Seguindo a indicação da professora G sobre a instituição do currículo mínimo oficial e as alterações pouco significativas realizadas, suspeitamos que a oficialização do currículo veio mais para referendar um conjunto de práticas já instituídas do que para implantar novos horizontes em relação aos conhecimentos ensinados e aprendidos e temas das aulas ministradas.

Embora o decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 (decreto de instituição do sistema de bonificação e do currículo mínimo) coloque que será formada uma equipe especializada para monitorar o cumprimento e aproveitamento do currículo mínimo, nossa interlocutora não soube informar necessariamente de que forma isso se dá.

Quem faz a verificação do que está sendo dado, é a coordenação pedagógica. A gente faz e entrega este plano e isso deve ser acompanhado durante todo o ano, não sei necessariamente se esta verificação acontece, a gente sabe o

que trabalho que a gente desenvolve né, então eu não sei se essa verificação acontece, pelo menos deveria acontecer [...] como eu nunca fui chamada a atenção, ou verificaram e eu estou fazendo corretamente, ou não verificaram (Professora G)

Os usos do currículo, sua implementação, seu significado e o trabalho planejado a partir de então são temas para uma pesquisa a parte. O que gostaríamos de chamar atenção é para o fato do currículo não está sendo tratado de forma prescritiva por estes professores, na unidade escolar em que realizamos pesquisa. Caso o acompanhamento do currículo fosse algo realmente fiscalizatório, este fato seria de conhecimento de nossa entrevistada.

A respeito dos usos dos resultados e percepções do Saerj, as entrevistadas apresentam perspectivas diferentes. A professora M faz um balanço da necessidade de se ter uma visão geral da rede de ensino, de se acompanhar os conteúdos que são trabalhados, tal necessidade está relacionada a uma questão diagnóstica, porém também leva em consideração que avaliar sob o mesmo prisma, escolas com realidades diferentes é algo “complicado”.

Teoricamente o mínimo deveria ser igual para todas as escolas e em cima disso você tem o Saerj, mas eu acho complicado, porque cada escola tem realidades diferentes, mesmo sendo estado do Rio de Janeiro, mas de outro lado existe um conteúdo que tem de ser mínimo, e de que forma você avaliaria? De que forma? No caso a avaliação seria mais um termômetro para ver como as escolas estão, o nivelamento das escolas [...] Então de certa forma, quando você trabalha currículo mínimo, quando você trabalha esta avaliação externa, é uma forma de você está amarrando o trabalho deste ponto de vista para saber como anda o ensino (Professora M)

A questão do nivelamento do ensino em todo o estado e o acompanhamento dos conteúdos é uma preocupação compartilhada pela diretora da escola. Mas deve-se observar que esta visão não legitima a política de avaliação como um todo, entendendo que tal política está para além dos testes realizados pelos alunos, envolve também a determinação dos conhecimentos a serem aprendidos e meios para que as metas sejam alcançadas. A professora manifesta a preocupação de que a avaliação não seja apenas um instrumento administrativo que objetiva estabelecer e cumprir metas. Enquanto ferramenta pedagógica a professora acredita que o

diagnóstico feito a partir das avaliações poderiam auxiliar o professor, que segundo ela, carece de informações e suporte pedagógico. Não só a avaliação, mas também as coordenações poderiam funcionar como um aparato de auxílio ao professor, como nos diz a professora M eu penso que a escola tem que estar estruturada para a parte pedagógica, “as vezes a escola está voltada mais para a parte administrativa e o pedagógico fica à mercê do professor, e acaba que tem que dar conta de tudo em sala de aula” (Professora M).

A professora acredita em uma apropriação pedagógica do sistema avaliativo, em uma proposta que possa dar suporte ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, sem necessariamente remodelá-lo, apoio como coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Tais funções foram melhor desenvolvidas a partir do plano de metas. Estes profissionais chegaram às escolas para ajudar a alavancar os resultados nos testes externos. É neste sentido que nossa entrevistada diz que a estrutura da escola está mais concentrada em aspectos administrativos do nas questões pedagógicas e apoio do docente. Em contrapartida a diretora da escola acredita que o problema do ensino estadual não era necessariamente a aprendizagem e sim uma administração inadequada, problema o qual ela coloca como ponto de superação a reestruturação da secretaria de educação a partir de 2011.

Se você me perguntar assim “a educação do estado melhorou?”, eu acho que ela melhorou naquele período, porque deste período para cá, é muito triste o que eu vou falar, ela melhorou administrativamente, e quando você começou administrativamente colocar as coisas em seus lugares você percebe que a educação do estado do Rio de Janeiro não estava mais em 26º lugar, que ela não era a penúltima do Brasil, ela estava era mal administrada. (Diretora F)

Esta forma de ver os problemas da Educação e oferecer soluções administrativas é própria do movimento reformista que avança sobre a área educacional desde meados da década de 1990. As propostas dão ênfase ao uma forma de gestão, de forma técnica, baseada em uma engenharia de desempenho, que são ações próprias do setor empresarial e objetivam implementar mudanças na produção (FREITAS, 2012).

### 3.3.2. Trabalho docente, gerencialismo e valorização do trabalho

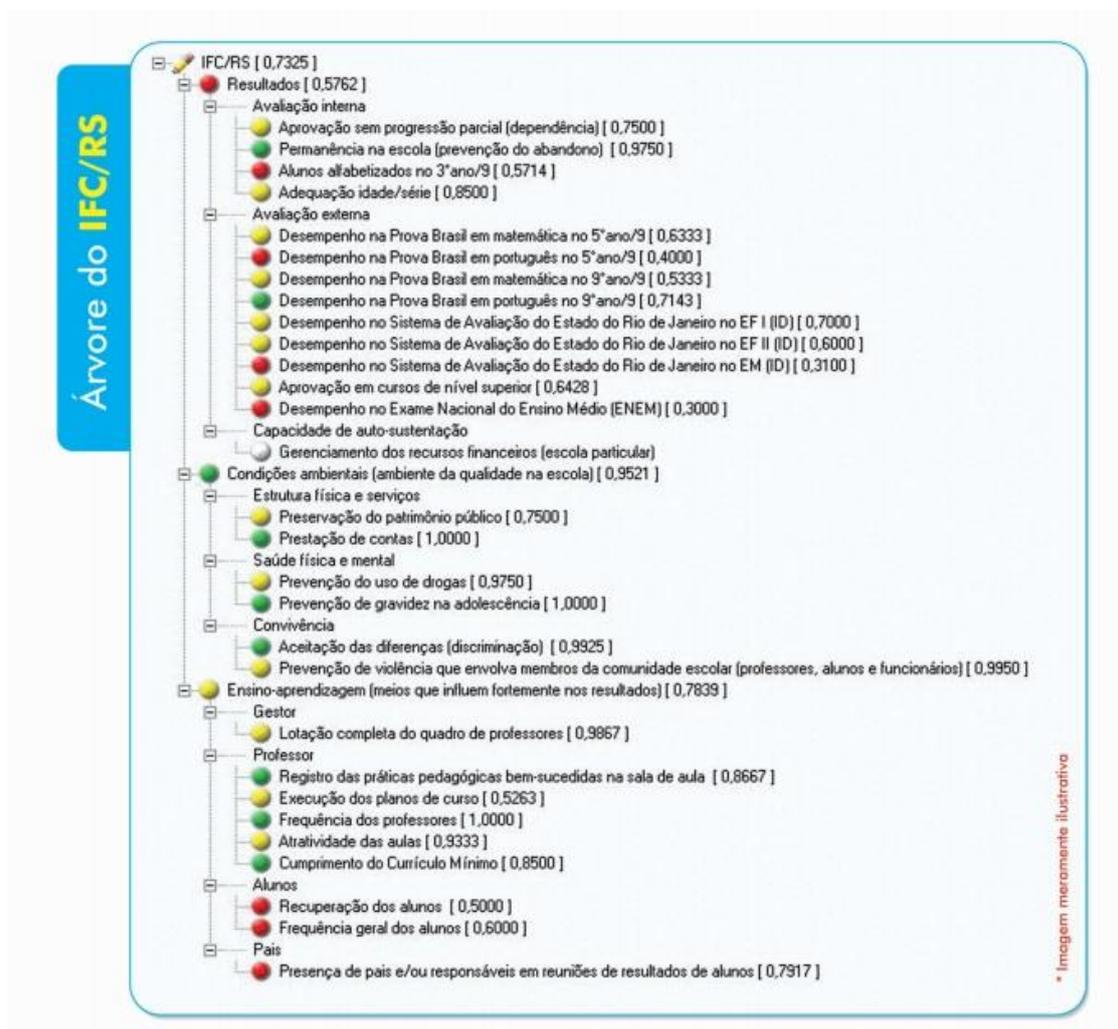
As técnicas gerencialistas de controle do trabalho, embora disponham de meios mais sutis de controle, ainda que nem sempre tão sutis e efetivas, não necessariamente melhoram o ambiente de trabalho e despertam o sentimento de satisfação. Tanto os docentes entrevistados quanto a diretora deixaram claro que houveram mudanças nas relações interpessoais com a reorganização administrativa do sistema educacional estadual. Quando perguntamos a professora M se ela percebe alguma modificação nas relações interpessoais dentro da escola, de imediato ela responde “negativas”.

À época da implementação do novo tipo de gestão a professora M ocupava o cargo de diretora adjunta, ficando a cargo de se preocupar com os aspectos pedagógicos da escola. Ela nos relata que a experiência foi negativa por conta de mudanças impostas hierarquicamente, onde a escola se tornou o destinatário final, resultados cobrados e pouco diálogo dos responsáveis pela implementação da nova gestão para com os professores sobre o que estava sendo feito.

Eu tive uma experiência muito negativa na direção, enquanto adjunta [...] as implementadoras que vinha da secretaria de educação queriam resultados, tinha que ter a árvore, tinha que ficar verde, era uma loucura. Imagina você tem um olhar pedagógico, e tem que sair deste olhar pedagógico para ter um olhar meramente administrativo, de cores, de árvore, de resultados. Então criou-se um clima muito ruim. (Professora M)

A árvore a que a professora faz menção, é um tipo de gráfico onde são apresentados vários descritores, sendo cada um sinalizado com uma cor de acordo com o rendimento apresentado. A cor verde indica boa adequação, a cor amarela é sinal de alerta para algo que pode estar em risco de não se cumprir e a cor vermelha é sinal de inadequação a meta que se deveria atingir.

## Imagem 1. Árvore do IFC/RS – Índice De Formação de Cidadania e Responsabilidade Social



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Informativo GIDE.  
(Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124> >)

Este indicador busca fornecer um diagnóstico às escolas de sobre seu desenvolvimento de acordo com os descritores estabelecidos, “identificando de forma correta, rápida e precisa os fatores que influenciam nos resultados das escolas” (SEEUDC, 2011). Ele surge a partir da deficiência em se conseguir mensurar a eficiência das ações no escalada às metas.

As colocações expostas no parágrafo acima são demasiadamente taxativas e colocam a técnica administrativa como reveladora da verdade. Tomam os resultados apresentados como certos, de forma que não há espaços para problematizações. É de se esperar que as relações pessoais

estabelecidas a partir dos valores embutidos neste modo de gestão seja algo tenso no que diz respeito às escolhas pessoais dos profissionais da educação. A professora G entende que este modelo de gestão se dedica mais aos aspectos quantitativos do que os qualitativos. Diz isso chamando a atenção para o cumprimento das metas e atingimento dos índices pré-estabelecidos.

A respeito do reconhecimento e da valorização do trabalho dos docentes entrevistados, podemos apontar que, embora a escola tenha sido premiada por dois consecutivos, os professores não se sentem valorizados. A política de pagamento por desempenho não seduziu os nossos interlocutores, apesar destes não terem se oposto ao recebimento de tal pagamento. Aqueles que ingressam na rede estadual de ensino como Professor Doc I, fazem jus a uma remuneração mensal mais ou menos equivalente a um salário mínimo e meio para uma jornada de 16h/aula semanais. Tendo em vista a baixa remuneração, é de se esperar que os docentes não se oponham ao prêmio que receberam.

Sobre o cumprimento das metas e o recebimento do pagamento por desempenho, embora contemplados, os docentes não veem esta política como sendo a ideal para satisfazer suas necessidades e reconhecer o seu trabalho. Nos anos em que a escola cumpriu as metas estabelecidas, a escola dispunha de atividades e projetos que promoviam um melhor rendimento dos alunos em relação ao que se pretendia sobre os resultados. Segundo nos aponta a professora G, estes anos foram atípicos na escola, haviam projetos com aulas de reforço escolar, projetos ligados ao programa Mais Educação e outros instrumentos de suporte pedagógico. A professora atribui os resultados ao trabalho já realizado em sala de aula e a todas estas atividades complementares.

Ainda pensando a questão da valorização do trabalhador, são citados os problemas dos baixos salários, acompanhado da defasagem salarial, que segundo o sindicato beira a taxa de 30%, a necessidade de trabalhar em mais escolas, por vezes no mesmo dia e a conseqüente sobrecarga de trabalho. Além das problemáticas financeiras, a falta de suporte para o trabalho também contribui para a não sentimento de valorização.

O que você vê é o professor solitário [...] Como você vai ter qualidade de ensino se aquele professor precisa estar em vários locais para poder obter um salário mais ou menos para

ele se sustentar? Então eu acho que passa também, que um ensino de qualidade, tem que passar sim pela valorização do profissional, porque se não valorizar o professor, se ele não puder ter uma dedicação mínima, uma dedicação àquele trabalho qualitativamente, implica na sua saúde, na sua saúde mental. (Professora M)

A sobrecarga de trabalho e o não atendimento de pontos essenciais ao trabalho também são apontados pela professora G:

A gente está há dois anos sem reajuste salarial. Não é nem uma questão de valorização, é uma questão de direito. A gente não tem o cumprimento do 1/3 de planejamento, a gente faz uma carga horária semanal de duas horas a mais, dois tempos a mais, que seria extra e a gente não recebe por isso, então tem muita coisa a se discutir sobre valorização. Eu acho até que antes de a gente buscar as valorizações, a gente precisa que este mínimo que é questão de direito fosse feito. (Professora G)

O reconhecimento do trabalhador em seu ofício é fundamental para a sua realização enquanto sujeito. Ricardo Antunes (2011) disserta sobre o tempo de trabalho e a busca de sentido dentro e fora do trabalho, defendendo uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho (p.112), acreditando que para a realização do indivíduo é necessário compatibilizar o tempo livre do trabalho – a plena satisfação de suas necessidades de vida, não apenas as necessidades vitais, mas também as subjetivas, com acesso às artes, música, tempo de repouso e ócio – com o tempo dentro do trabalho. Para tal, são necessárias condições materiais e subjetivas adequadas.

Quando não realizado no trabalho, encontramos o trabalhador em estado de auto alienação. O trabalho torna-se sofrimento, atividade necessária à sua subsistência e não atividade satisfatória (MARX, 2001, p.114), podendo gerar todo um desgaste emocional e mental. Desta forma, o ato de trabalhar pode se transformar em um esforço contra si, contra sua própria saúde.

Conforme aponta a professora G, a valorização deveria ser algo intrínseco ao trabalho, parte do processo de realização e satisfação, contudo o que ela observa é o não cumprimento de alguns direitos como a correta proporção entre as horas/aula em sala de aula e as correspondentes ao tempo de planejamento e coordenação, além das pendências sobre as correções

salariais, e conclui dizendo que “depois que estes direitos forem alcançados, nesta questão de direito, a valorização vai acontecer de maneira bem natural, mas o nosso sistema não promove isso” (Professora G).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para a escrita do presente texto surgiram no próprio meio em que a pesquisa foi desenvolvida. Partimos da necessidade por mais informações para entender o contexto no qual estávamos inseridos e o que nos aguardava em um futuro próximo. Enquanto profissionais da educação da rede estadual de ensino, assistimos mudanças significativas no interior das escolas, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais. Em nossa experiência, assistimos uma diretora de unidade escolar, ocupante do cargo legitimada pela comunidade escolar, ser substituída por um diretor selecionado pela Secretaria de Educação a partir de um processo seletivo que não conhecíamos.

A partir de tal mudança, o que veio a seguir foi o encerramento de projetos pedagógicos que envolviam o coletivo escolar, professores e alunos. A justificativa era a de que tais projetos eram inviáveis dentro do contexto de reorganização da administração escolar. Ao mesmo tempo em que projetos internos eram considerados inviáveis, assistimos o amadurecimento de um aparato administrativo que em nada atendia as demandas internas de alunos e professores. Alguns fazeres pedagógicos passaram a ser questionados por não estarem contribuindo para o cumprimento dos resultados esperados pelas instancias administrativas superiores. Propor novas atividades se tornou cada vez mais difícil.

Buscamos literatura especializada e, à época, encontramos poucas linhas escritas que se dedicavam a Educação estadual do Estado do Rio de Janeiro. A partir de um ímpeto político, nos aproximamos do movimento sindical e corroboramos com as críticas apresentadas em reuniões e assembleias, contudo, a partir de dado momento percebemos que era necessário mais. As análises feitas não davam conta de um contexto mais amplo, faltavam estudos que pudessem apresentar outras perspectivas.

Ao nos aproximarmos do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo*, aprofundamos nossos conhecimentos sobre um movimento que demonstra crescimento nos espaços políticos destinados aos rumos da educação. Em 2013 propusemos uma pesquisa que se debruçasse sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e

refletisse sobre os impactos nos interiores das escolas, focalizando as práticas docentes e as relações no ambiente de trabalho.

No começo da pesquisa questionávamos quais eram os impactos da política educacional implementada, se é que ocorreram, e como os docentes estavam lhe dando com a nova forma de gerir a educação. Na tentativa de buscar respostas, ainda que parciais e provisórias, apresentamos como método a realização de entrevistas com alguns docentes. Para tal, pretendíamos partir de uma escola localizada no município de Cabo Frio, Região dos Lagos, interior do estado do Rio de Janeiro. A escola escolhida para servir de base para nossas reflexões foi contemplada pelo sistema de pagamento por desempenho implementado juntamente com a reforma administrativa.

Nosso contato com o campo no qual pretendíamos desenvolver as entrevistas foi dificultado por alguns fatores. Inicialmente, achamos por bem submeter nosso instrumento de pesquisa a uma avaliação preliminar. Feito isso, logo no início do ano letivo que seguiu os profissionais da educação deflagraram greve, que durou pouco mais de quatro meses. Com o fim da greve, as rotinas das escolas não foram normalizadas logo de imediato, o que mais uma vez dificultou o contato com os docentes. Por fim, conseguimos realizar algumas entrevistas com docentes que se encontravam na unidade escolar.

As poucas entrevistas realizadas não nos permitem fazer considerações a respeito de toda a rede de ensino. Embora a escola seja pequena e conte com um quadro de docentes pequeno, também evitamos dizer que fizemos um estudo de caso. Tomamos as entrevistas como apontamentos de questões passíveis de serem discutidas, assuntos relevantes que podem contribuir para o entendimento do que vem acontecendo dentro das escolas.

Antes de apresentarmos os diálogos com os professores, abrimos nosso texto fazendo uma explanação das avaliações em larga escala em um contexto mundial, nacional e, por fim, estadual. Tentamos expor o conjunto de valores apresentados por estas avaliações, seus objetivos e seus métodos. Devemos ter em mente que os sistemas avaliativos estão para muito além da realização dos testes. Os usos que se faz dos resultados são imprescindíveis para o entendimento dos efeitos destas políticas.

O segundo capítulo foi dedicado ao tema Trabalho, com destaque para o trabalho docente. Apresentamos uma visão geral sobre as modificações ocorridas na economia global com a mudança na organização das forças produtivas, passando-se de uma produção fordista a outro mais flexível, o toyotismo. Ainda pensando o trabalho, desta vez o trabalho docente, fizemos algumas considerações a respeito do trabalho docente e as condições sob as quais os professores estão submetidos e desenvolvem seu trabalho. Destacamos a necessidade de não se perder de vista a relação concepção/execução do trabalho, tendo como base o conceito de auto alienação. No debate em torno do trabalho, expomos algumas colocações do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) em relação as propostas apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Por fim, no terceiro capítulo do trabalho, problematizamos algumas falas dos docentes com os quais tivemos contato. Ouvimos não apenas docentes que exercem suas funções em sala de aula, mas também a docente que exerce a função de direção da unidade escolar na qual adentramos para o diálogo. Todas as dificuldades apontadas para a realização da pesquisa acabaram por interferir na abrangência da pesquisa, logo, tivemos um número reduzido de professores participantes. Apesar deste problema, procuramos aproveitar ao máximo as indicações feitas por nossos interlocutores. Ainda que tenham sido realizadas poucas entrevistas/conversas, atribuímos um grande valor a elas e somos gratos àqueles que aceitaram estabelecer contato.

Tendo em vista o contexto internacional das avaliações e das mudanças ocorridas nos setores da economia produtiva, apontamos que as avaliações em larga são instrumentos de controle de qualidade, assim como as certificações utilizadas pelo meio empresarial. A educação é vista como um serviço a ser prestado de forma otimizada, sem a necessidade de maiores investimentos, evitando-se desperdícios e apresentando uma qualidade certificada, tal qual preconiza o modo de produção toyotista. Os docentes são convocados a apresentarem um trabalho de qualidade, ainda que se encontrem em difíceis condições de trabalho. No caminho em busca da eficácia em seus serviços, devem superar as adversidades e contextos desafiadores.

Os trabalhadores do mundo toyotista devem ser polivalentes e estarem aptos a resolverem os problemas da produção, sempre focando em um melhor desempenho que possibilite um aumento na produtividade. Ao gerir a educação sob estes valores, corremos o risco de nos distanciarmos de olhares mais humanísticos, no sentido de sermos capazes de perceber com mais clareza as necessidades dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

No decorrer deste texto consideramos os diretores de unidades escolares como docentes em atividades de gestão. Entendemos que eles também fazem parte de um processo de sobrecarga de trabalho e tornam-se alheios a si quando tem suas perspectivas pedagógicas alteradas e substituídas por um excesso de funções administrativas. Achamos por bem que caberia mais atenção a análise destes docentes, como a busca do entendimento dos motivos que levam os docentes a se submeterem ao processo seletivo da secretaria de educação e/ou a percepção que estes têm em relação a sua identidade docente. No caso averiguado, a diretora entrevistada fez questão de preservar sua identidade enquanto professora, enquanto uma professora vê os ocupantes do cargo de direção com certo distanciamento.

É importante dizer que, embora as avaliações em larga escala sejam entendidas como um instrumento de controle dentro do sistema produtivo vigente, os professores entrevistados não alteram suas práticas diárias, continuam a exercer suas atividades pedagógicas como sempre o fizeram. Ainda que tenham sido contemplados pelo pagamento por desempenho, este não se deve a adaptações feitas em sala de aula, e sim a uma estrutura de acompanhamento e monitoramento dos alunos. A relação entre alunos e professores permanecem as mesmas. Indicamos que é interessante fazer uma nova pesquisa para averiguar se este fato também se dá com outros professores em outras escolas, partindo para uma percepção mais ampla da rede estadual de ensino.

O sistema de avaliação que aqui focalizamos pode ser apontado como vetor de mudanças nas relações interpessoais dentro das escolas estaduais. Tanto a diretora entrevistada, quanto os professores, reconheceram, cada qual a sua maneira, que há uma divisão na equipe pedagógica. Isso decorre da não assimilação de parte do corpo docente das prescrições e resultados

encaminhados para a escola. A implementação de tal sistema representa mais uma reforma administrativa do que pedagógica. Mesmo a implementação de um currículo mínimo, com algumas alterações, não foi capaz de alterar a prática docente. Administrativamente, o funcionamento das escolas foi alterado, pedagogicamente, as coisas se mantêm como antes, embora deve-se considerar que o clima no ambiente de trabalho também possa surtir efeito em sala de aula.

O ano de 2016 foi um ano atípico para a educação do estado do Rio de Janeiro. A partir da greve dos profissionais da educação e da ocupação de escolas, realizadas por alunos secundaristas, foram abertas novas possibilidades de rumos para a rede. Ambos os movimentos se posicionaram contra a política avaliativa estadual e todo o aparato que ela acarreta, como o sistema de pagamento por desempenho. A respeito deste último, a secretaria de educação anunciou<sup>15</sup> o fim desta forma de premiação. Segundo a reportagem, o governo estadual tomou tal atitude para atender a reivindicação dos servidores em greve, contudo, já em fevereiro, um mês antes do início da greve, em outra reportagem<sup>16</sup> foi noticiado que o chefe da Casa Civil do Estado iria apresentar proposta ao chefe do executivo a extinção de tal modalidade de pagamento, o motivo, seria a baixa arrecadação do estado e o déficit nas contas públicas.

Outra questão que foi aberta é o próprio sistema avaliativo. Os alunos secundaristas organizados e mobilizados em torno das ocupações de escola negociaram o fim do SAERJ com o secretário de educação. O fim do SAERJ foi noticiado juntamente com a informação de que deverá ser organizado uma nova ferramenta de avaliação. A guisa de conclusão, os rumos da rede estadual de ensino e de seu sistema de avaliação são incertos. Novos caminhos estão abertos.

---

<sup>15</sup> Disponível em: < <http://blogs.odia.ig.com.br/coluna-do-servidor/2016/04/18/educacao-estadual-anuncia-o-fim-do-14o-salario-para-os-docentes-da-rede/>>

<sup>16</sup> Disponível em: < <http://extra.globo.com/noticias/extra-extra/estado-avalia-acabar-com-bonus-para-servidor-que-bate-metas-18676195.html>>

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação*. n. 9. Lisboa: 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Revista Educação e Sociedade*. v.33. n.119. Campinas: 2012.

\_\_\_\_\_. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. v.18, n.53. Rio de Janeiro: 2013.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15. n. 02. Braga: 2002.

BARRIGA, Ángel Díaz. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Revista de Ciências da Educação*. n. 9. 2009.

CALDAS, Andrea; KUENZER, Acacia Z.. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In. FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

CANDAU, Vera. Qualidade da educação: questões e desafios. In. CANDAU, Vera. & SACAVINO, Susana. Educação: temas em debate. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CASTILLO, Juan José. O trabalho do conhecimento na sociedade da informação: análise dos programadores de software. In: NOGUEIRA, Mazzei Arnaldo; ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. & CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. *Cadernos de História da Educação*. v. 11. n. 1. 2012.

FERNANDES, Claudia. & NAZARETH, Henrique D. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*. v.21. n.51. Piracicaba: 2011.

\_\_\_\_\_. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In. FERNANDES, Claudia. (org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (org.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

FREITAS, Luiz C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade. v.26, n.92. Campinas: 2005.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade. v. 33, n.119. Campinas: 2012.

GREANEY, Vincent. & KELLAGHAN, Thomas. Avaliação dos níveis de desempenho educacional. vol. I. Rio de Janeiro: Elsevier, Banco Mundial, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ & MURRAY, Scott. O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional. vol. V. Rio de Janeiro: Elsevier, Banco Mundial, 2011.

HOBBSAWM, Eric J.. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2011.

\_\_\_\_\_. O capital: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo de Sant'Anna. 29ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MATTOS, Marcelo Badaró. E. P. Thompson e a tradição crítica ativa do materialismo histórico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

PINO, Mauro Augusto; VIEIRA, Jarbas Santos & HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In. FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

PINTO, José Marcelino. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? Jornal de Políticas Educacionais. v.8. nº15. 2014.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, Susan. & VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Educação e Sociedade. v.33, n.121. Campinas: 2012.

SCHWARTZ, Yves; Duc, MARCELLE. Trabalho e uso de si. In. SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes. In. Figueiredo, Marcelo; Athayde, Milton; & Brito, Jussara. (org.). Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. Avaliação classificatória e excludente e a inversão feitichizada da função social da escola. In. FERNANDES, Claudia. (org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.