



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

ARMANDO GANDIN, LUÍS; GOMES DE LIMA, IANA

Reconfiguração do trabalho docente:um exame a partir da introdução de programas de
intervenção pedagógica

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 62, julio-septiembre, 2015, pp. 663-677
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27540282005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica

LUÍS ARMANDO GANDIN

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, RS, Brasil

IANA GOMES DE LIMA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

O artigo analisa as transformações no trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir da implantação de um programa de intervenção pedagógica desenvolvido de 2007 a 2010. Para tanto, faz uso dos conceitos de desqualificação, requalificação, intensificação e performatividade, construídos por Michel Apple e Stephen Ball. Entrevistas com professoras, observações e materiais do Instituto Alfa e Beto – o programa implantado – foram analisados pelas lentes teóricas desses conceitos. O texto caracteriza as transformações que as políticas educacionais baseadas em uma configuração gerencialista do Estado – corporificada no programa – provocam no trabalho das professoras. No campo estudado, as docentes transformam-se em executoras de um programa preconcebido e perdem parte de sua autonomia, ao mesmo tempo em que novas tarefas, voltadas ao controle dos conteúdos e ritmos, precisam ser aprendidas. Neste trabalho docente transformado, a mensuração coreografada da ação docente passa a ser mais importante que o conteúdo dessa ação.

PALAVRAS-CHAVE

ensino fundamental; trabalho docente; Estado gerencialista.

RECONFIGURATION OF TEACHER'S WORK: AN EXAMINATION OF THE INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL INTERVENTION PROGRAMS

ABSTRACT

This paper analyzes the changes in the work of elementary school teachers in public schools of the state of Rio Grande do Sul, after the introduction of a pedagogical intervention program developed from 2007 to 2010. The concepts of disqualification, requalification, intensification, and performativity, based on the work of Michael Apple and Stephen Ball are mobilized in the research. The interviews with teachers, the observations, and the materials from the Alfa and Beto Institute – the program which was implemented – were analyzed through the theoretical focus of these concepts. The text characterizes the transformations that educational policies, based on managerialist configurations of the state – embodied in this program – generate in teachers' work. In the field that was studied, teachers are transformed into executors of a preconceived program and lose their autonomy at the same time that new tasks, dealing with the control of the contents and rhythms, have to be learned. In this transformed work, the choreographed measurement of teachers' actions becomes more important than the content of this action.

KEYWORDS

elementary school; educational work; managerialist Estate.

RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: UNA INVESTIGACIÓN DE LA INTRODUCCIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

RESUMEN

Este artículo analiza los cambios en el trabajo de las maestras de los primeros años de la educación primaria en las escuelas del estado de Rio Grande do Sul, a partir de la implantación del programa de intervención educativa Instituto Alfa e Beto (IAB), desarrollado de 2007 a 2010. Para tal, se utilizan los conceptos de descalificación, recalificación, intensificación y performatividad, construidos por Michael Apple y Stephen Ball. Las entrevistas a las maestras, las observaciones y los materiales del IAB fueron analizados a través de las lentes teóricas de dichos conceptos. El texto caracteriza las transformaciones que las políticas educativas basadas en una configuración de Estado gerencial –corporeizadas en el programa– causan en el trabajo de las profesoras. En el campo estudiado, las profesoras se convierten en ejecutoras de un programa pre-diseñado y pierden algo de su autonomía, al mismo tiempo en que deben aprender nuevas tareas destinadas a controlar el contenido y el ritmo de las clases. En ese trabajo docente modificado, la medición coreografiada de la acción docente se vuelve más importante que el contenido de dicha acción.

PALABRAS CLAVE

educación primaria; trabajo docente; Estado gerencialista.

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

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada para examinar a introdução de sistemas apostilados durante o Governo Yeda Crusius no estado do Rio Grande do Sul. Adrião *et al.* (2009) definem sistemas apostilados como intervenções que oferecem serviços e produtos às escolas, tais como materiais didáticos (apostilas, CD-ROMs) para docentes e alunos, além de formação docente e monitoramento dos processos de uso de tais materiais.

Com essa política, cada escola passou a ter a opção de adotar, nos primeiros e segundos anos das séries iniciais, um programa de intervenção pedagógica. Os programas oferecidos foram: Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) (RS). O objetivo dessa política, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, era aplicar programas que tivessem comprovada eficiência no processo de alfabetização, construindo, por meio do currículo oferecido pelos programas, uma matriz de habilidades e competências para os anos iniciais do ensino fundamental. O programa estudado na pesquisa mais ampla foi o de alfabetização do Instituto Alfa e Beto (IAB). As professoras que atuavam em escolas que adotaram esse programa receberam manuais sobre como trabalhar com o método fônico (método-base do instituto para o processo de alfabetização), livros didáticos elaborados pelo IAB com todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como um cronograma a ser seguido com as lições dos livros que deveriam ser executadas a cada dia do ano letivo. Além desses materiais, as professoras também receberam, já prontos, os testes a serem aplicados nos alunos ao longo do ano.

Os dados apresentados neste trabalho, que está focado no impacto que tais programas de intervenção causam sobre o trabalho docente de professoras de ensino fundamental, foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de primeiro e segundo anos do ensino fundamental de três escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, em turmas que haviam adotado o Programa de Alfabetização do IAB. Além das entrevistas, foram realizadas observações durante uma semana na sala de aula de cada professora, verificando, assim, o uso que elas faziam do programa. Também foram analisados os materiais do instituto adotados pela escola (manuais para professoras e alunos, DVD de capacitação para uso do programa e livros destinados à secretaria de educação), para a compreensão dos pressupostos que embasam o IAB.

ADOÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

Os programas de intervenção pedagógica são um claro exemplo de uma nova forma de estado – o Estado gerencialista (Clarke; Newman, 1997) –, que tem

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

A adoção de propostas de intervenção pedagógicas em escolas estaduais está relacionada com os pressupostos gerencialistas, pois o que se busca é garantir o aumento dos índices de qualidade do ensino e de aproveitamento por parte dos alunos mediante a inserção da ação “corretora” de instituições de direito privado no espaço público. Os programas de intervenção pedagógica adotados durante o Governo Yeda Crusius nas escolas do Rio Grande do Sul foram elaborados por instituições não estatais que possuem uma lógica empresarial ou de mercado. Assim, quando as escolas públicas passaram a adotá-los, elas inseriram a lógica do privado em suas instituições, o que, segundo os pressupostos gerencialistas, traz maior eficiência e qualidade e transforma o Estado de dentro para fora, aprimorando sua ação.

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

Os programas de intervenção pedagógica também precisam ser vistos como uma ação direcionada ao controle do trabalho docente, algo que ficou claro na pesquisa que realizamos. Quando um programa de intervenção pedagógica é introduzido, há importantes transformações no trabalho docente. O basilar trabalho de Michael Apple (*Trabalho docente e textos*, de 1995) sobre o tema do trabalho das professoras é fundamental para entender esse processo. Nesse livro, Apple examina como o controle sobre o currículo produz desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente.

A desqualificação no âmbito da educação consiste em um processo no qual as professoras têm suas atribuições redefinidas, e os resultados e os procedimentos

para chegar a esses resultados desejados são preestabelecidos por quem controla o processo de trabalho. A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia que professoras construíram historicamente; há uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo e planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula. Quando programas de intervenção pedagógica como os examinados neste trabalho são introduzidos, as professoras perdem grande controle sobre seu trabalho, passando a ser executoras de currículo e metodologia que foram concebidos em outro local e por outros atores.

Uma das grandes contribuições do trabalho de Apple (*idem*) é mostrar que não somente ocorre um processo de desqualificação quando o trabalho docente é controlado via currículo, também há uma requalificação das professoras. Ao mesmo tempo em que as docentes perdem determinadas habilidades, antes essenciais para seu trabalho (processo de desqualificação), também são requalificadas para exercer outras habilidades. No caso da realização de programas de intervenção pedagógica nas escolas, a requalificação implica habilitar as professoras a exercerem um controle sobre o ritmo de resposta dos alunos e, principalmente, um autocontrole sobre o trabalho que exercem. Nesse caso, o processo de desqualificação está relacionado à perda da capacidade de planejar e ter autonomia; e a requalificação, com a execução e o gerenciamento desse novo trabalho. Ambos os processos ocorrem de forma concomitante, como aborda Apple (*idem*, p. 161):

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

A desqualificação e a requalificação podem ser vistas também, segundo alguns autores (ver, por exemplo, Apple, 1999; Ball, 2004), por meio dos processos de intensificação e proletarização do trabalho docente. Na medida em que são adotados programas externos à escola, as professoras desqualificam-se por deixarem de exercer habilidades que antes eram essenciais à profissão: planejamento, elaboração do currículo, ensino para grupos específicos com base no conhecimento íntimo dessas pessoas, entre outras.

Assim, o planejamento (concepção) e a prática da sala de aula (execução) acabam separando-se. O processo de intensificação, segundo Apple (1995, p. 39), é “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Quando os programas ingressam na escola, as professoras precisam incorporar novas habilidades que estão muito mais relacionadas à execução que ao planejamento. A partir disso, passa-se a exigir que tais habilidades sejam exercidas, o que, além de desqualificar, pois a docente não planeja seu trabalho, intensifica, na medida em que mais tarefas lhe são atribuídas. A intensificação ocorre por meio de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática

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

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

Para Ball (2010, p. 38), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]; performances [...] servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção”. Ao contrário da certeza de sempre estar vigiado, como no panóptico foucaultiano, a performatividade estabelece “a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes” (*idem*, p. 39). Ball destaca que a performatividade é exercida tanto de fora para dentro como de dentro para fora. As constates avaliações e a exigência para que a unidade escolar tenha bons índices de produtividade colaboram para que exista uma nova forma de regulação social e moral, o “[...] que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (*idem, ibidem*).

A partir das exigências que passam a existir em relação à produtividade docente, as professoras atingem um grau de consciência da visibilidade de seu trabalho e acabam, assim, não só se sentindo cobradas, mas criando uma vigilância sobre si próprias. Isso gera o que Ball (*idem*) denomina de “rigor da performance”. Mais que o conteúdo de suas práticas, importa apresentar algo que seja espetacular, que permita impressionar, que demonstre que há envolvimento, mesmo que ele de fato não se materialize.

ANALISANDO A TRANSFORMAÇÃO PROVOCADA PELA INTRODUÇÃO DA METODOLOGIA DO IAB NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Uma das formas de controlar o trabalho docente e que evoca os conceitos anteriormente citados é a introdução, pelos programas de intervenção pedagógica, de livros, que passam a ser usados como um roteiro para a *performance* das professoras. Os alunos recebem livros didáticos para serem trabalhados ao longo do ano, e às professoras são entregues materiais que lhe explicam como trabalhar os livros que

as crianças receberam, que conteúdos ensinar e como ensinar. Os livros, na verdade, realizam o papel que era anteriormente da professora, efetivamente planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas. Cabe à docente executar as atividades, o que representa uma forte perda de autonomia por parte do corpo docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

É possível verificar, no exemplo citado, a desqualificação do trabalho docente das professoras quando um programa de intervenção pedagógica é adotado pela escola, pois a docente não realiza atividades (definição e recorte do conteúdo, dos conceitos, planejamento da metodologia etc.) antes essenciais para seu trabalho. O excerto do manual descrito atinge também a questão do planejamento, que, com a colocação em prática dos programas de intervenção pedagógica, passa a ser

entendido de outra maneira. O entendimento usual de planejamento nas escolas consistia na elaboração de atividades, na organização do tempo em que essas atividades seriam realizadas, na continuidade lógica dos conteúdos ao longo do ano etc. No entanto, com a adoção de tais programas, não é mais necessário elaborar as atividades, que já estão prontas nos livros, nem organizar a sequência lógica dos conteúdos, pois o programa já define um cronograma de execução das lições dos manuais. É importante deixar claro, no entanto, que existe ainda certo planejamento por parte das professoras, mas que este está muito mais relacionado às formas de execução e gerenciamento do programa. Na fala de Roberta¹ – umas das responsáveis na secretaria de educação pela realização do programa nas escolas estaduais de Porto Alegre –, esse aspecto aparece quando ela foi questionada sobre o que pensava a respeito da afirmação de que o material do IAB é “à prova do professor” e que, portanto, ele não precisaria mais planejar:

Roberta – Não, o planejamento tem que existir, isso a gente sempre passa para as gurias. Ele é um material que vem pronto, mas o professor não pode chegar à sala de aula sem saber o que vai trabalhar naquele dia. O planejamento faz parte da aula do professor. Sem esse planejamento: “Ah, nessa semana eu vou trabalhar o fonema /m/ com eles, vou trabalhar o /m/, mas o professor precisa organizar quais as atividades do bloco “Aprender a ler” ele vai trabalhar, quais as atividades do bloco correto, porque elas não trabalham na sequência, essa é a orientação que a gente dá para elas, que elas não trabalhem um bloco, o “Aprender a Ler”, no primeiro dia, o “Correto” no segundo dia... Não, elas têm que fazer uma mescla dos blocos para aprender todas as habilidades que são trabalhadas, as competências que cada bloco trabalha.

O que se pode perceber nessa fala é um novo entendimento sobre o planejamento, como a organização da sequência das atividades já definidas que devem ser trabalhadas em determinada semana. Nessa situação, ocorrem os processos de desqualificação e requalificação do trabalho docente (Apple, 1989). A desqualificação aparece na medida em que as professoras não precisam mais planejar suas aulas, sendo que esse era um requisito básico do trabalho docente antes da colocação em prática dos programas. Já a requalificação ocorre quando as docentes precisam aprender novas formas de planejamento, que estão relacionadas ao gerenciamento do programa.

Com a realização da metodologia do Alfa e Beto, as docentes precisam ler os manuais teóricos, assistir aos DVDs e organizar as atividades dos livros com os quais trabalham durante o período estipulado pelo instituto. Por exemplo, no segundo ano, para as semanas dos dias 7 de junho a 18 de junho, as professoras necessitavam trabalhar, segundo o cronograma, a primeira lição do livro A, as lições 1 e 2 do livro de ciências e as lições 1 e 2 do livro de matemática. A partir disso,

¹ Para preservar a identidade das professoras, os nomes utilizados no trabalho são fictícios.

segundo a fala da responsável da secretaria de educação pelo IAB, as professoras precisam olhar as atividades dessas lições e determinar a sequência na qual elas serão trabalhadas na semana, ou seja, a professora pode optar por começar a manhã do dia 7 de junho com o livro A e depois trabalhar algo da lição um de matemática. Esse é o planejamento a que se refere Roberta.

O processo de intensificação ocorre na medida em que há um aumento de tarefas a serem realizadas pelo corpo docente, provocando uma desqualificação intelectual, já que as professoras são afastadas de suas especialidades, como o planejamento e a intervenção individual com os alunos, no caso da adoção dos programas. Esse processo tende a diminuir a qualidade dos serviços prestados (*idem*, 1995). No caso da adoção dos programas de intervenção pedagógica, esse processo merece uma atenção especial.

Com a adoção de programas de intervenção pedagógica, a intensificação do trabalho docente ocorre na medida em que as professoras passam a exercer outras atividades que não apenas em termos pedagógicos, mas também de gestão da sala de aula. Isso faz com que as docentes precisem aprender novas habilidades às quais não estavam habituados, como gerir o programa. Outra forma de intensificação é o recebimento de muitas tarefas a serem realizadas, o que faz com que haja uma aceleração do ritmo por parte das docentes para que possam cumprir todas as determinações do programa.

Um exemplo de intensificação que está relacionada à necessidade de exercer outras habilidades é a preparação para trabalhar as lições dos livros. A leitura dos materiais é necessária para que as professoras possam saber o conteúdo a ser trabalhado e a forma de trabalhá-lo. Isso exige tempo das professoras, pois elas recebem vários materiais do instituto para trabalhar com o programa. Além dos materiais dos alunos (*Grafismo e caligrafia: letra bastão*; *Grafismo e caligrafia: letras cursivas*; *Aprender a ler*; *Ciências 1º ano*; *Matemática 1º ano*), as professoras de primeiro ano recebem os seguintes livros: *Aprender a ler* (Manual do professor); *Ciências 1º ano* (Manual do professor); *Manual de orientação do Programa Alfa e Beto*; *Agenda do professor*; *Manual de consciência fonêmica*; *ABC do alfabetizador*; *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*; *Aprender e ensinar*. A escola recebe o *Manual da escola*. Já as professoras de segundo ano recebem os materiais dos alunos (*Livro A*; *Ciências 2º ano*; *Matemática 2º ano*) e os seguintes materiais: *Manual do professor* (livros A, B, C ou D), *Usando textos na sala de aula*; *Manual de orientação – ABCD*; *ABC do alfabetizador*; *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*; e *Aprender e ensinar*.

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

Hortência – [...] para dar essa aula tem que ter uma noção do que vai vir pela frente. Eu não posso chegar nua e crua lá no meio da lição e ver que tem tal coisa que eu tinha que ter pensado antes. Isso suga o trabalho do professor, já tem que estar preparada para o que vai vir e tem que se organizar, e antes, de repente, não, as aulas iam acontecendo, tu pegavas uma sugestão de uma colega, trabalhava uma folhinha aqui, tem o projeto tal para desenvolver, mas não tem

aquela coisa de ser cobrada. Eu vou ter que seguir porque em algum momento eu vou ser cobrada. A Mariana, que é a supervisora aqui da escola, vai perguntar: “Que lição tu estás trabalhando com a tua turma?”. E lá na secretaria estão cobrando dela para ela cobrar da gente, então tem essa cobrança, por isso tu acabas trabalhando mais.

Aqui ocorre o que Apple destaca como sendo a ligação intrínseca entre intensificação e um maior controle sobre o trabalho docente. Pode-se perceber, na fala da professora Hortência, que ela entende que precisa trabalhar mais, que ela necessita de um ritmo mais acelerado de trabalho porque, mais tarde, a supervisora cobrará dela a lição que está sendo trabalhada. Portanto, muito da intensificação é empregada em virtude do controle que há sobre o trabalho que as professoras realizam em sala de aula. Mas esse exemplo também ilustra como o controle e a intensificação são maximizadas pela necessidade de produzir uma *performance* de si mesma o tempo todo. Aqui aparece o que aponta Maguire (2013, p. 81) em seu trabalho baseado nas concepções propostas por Ball: “uma bateria de técnicas foi desenvolvida para monitorar, analisar e avaliar o grau com que os professores cumprem essas responsabilidades, principalmente por meio de testagem das crianças e dos alunos que eles ensinam”. É visível, nesse e nos outros exemplos apresentados, que a performatividade exigida na ação pedagógica leva essas professoras a se “concentrar mais na testagem do que na compreensão” (*idem, ibidem*).

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

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

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

Um dos elementos do Alfa e Beto que gera uma intensificação do trabalho das professoras é o cronograma que precisa ser cumprido. Das três escolas pesquisadas, apenas uma não havia necessitado rever o cronograma. A escola A e a escola C receberam um novo cronograma de cumprimento da secretaria de educação, pois

não conseguiram dar conta do cronograma original. Nessas escolas, as professoras precisaram trabalhar menos lições com os alunos ao longo do ano. Na escola A, isso ocorreu porque o resultado dos primeiros testes não foi satisfatório, e as professoras precisaram, por recomendação da 1^a Coordenadoria Regional de Educação (a divisão da secretaria encarregada de coordenar o trabalho das escolas de Porto Alegre), retomar as lições que já haviam sido trabalhadas. Na escola C, os alunos precisaram de mais tempo para realizar as lições. Segundo as professoras da própria escola, isso ocorre, principalmente, pela condição socioeconômica das crianças, pois a grande maioria não frequentou a educação infantil, o que implica dizer que as professoras precisam trabalhar com os alunos conteúdos anteriores ao primeiro ano.

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

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

Nessa perspectiva, a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma executora de determinadas ações que não foram planejadas por ela própria. O fato de a professora executar tarefas que a forçam a não pensar sobre o que faz representa um grande controle do próprio trabalho docente e uma perda de autonomia. Nesse sentido, algumas características históricas do trabalho docente são colocadas em xeque, tais como o fato de as professoras serem intelectuais que refletem criticamente acerca de seu trabalho (Giroux, 1986) e de a professora ser uma funcionária do estado, mas não exercer um trabalho burocrático (Dale, 1989).

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

Pesquisadora – E como fica esse trabalho, com o aluno M., por exemplo?

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

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

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

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

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

Pesquisadora – E como tu avalia isso? Porque todas as escolas têm esse mesmo teste e as outras professoras têm as mesmas orientações que tu tens sobre como

corrigir estes testes. Como ficam os resultados perante a secretaria de educação? Tu achas que são muito diferentes ou não?

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Por último, entender que uma nova configuração do estado, com conformações gerencialistas, traz modificações no que é entendido como o trabalho das professoras é fundamental. O conceito de performatividade nos permitiu examinar essas transformações e identificar suas características. Talvez a mais grave consequência da performatividade e seu foco na produtividade e na espetacularização

seja o fato de que ela “fecha dramaticamente as possibilidades [...] para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade” (Ball, 2010, p. 44). Quando a mensuração da ação docente é mais importante que o conteúdo dessa ação, o trabalho docente limita-se, é intensificado e requalificado de forma a ser reduzido a um trabalho encenado, destinado ao monitoramento.

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

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

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

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, p. 37-56, maio/ago. 2010.

CLARQUE, J.; NEWMAN, J. *The Managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage Publications, 1997.

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

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

OLIVEIRA, J. B. A. *Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual da escola*. 8. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal, das linhas globais e uma ecologia dos saberes. In: MENESES, M. P.; SANTOS, B. S. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina CES, 2010. p. 23-57.

SOBRE OS AUTORES

Luís ARMANDO GANDIN é doutor em educação pela University of Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: luis.gandin@ufrgs.br

IANA GOMES DE LIMA é doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: iana_glima@yahoo.com.br

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em julho de 2014

