

REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: ABORDAGENS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A AVALIAÇÃO SISTÊMICA NO BRASIL E MÉXICO

EDUCATIONAL REFORM IN LATIN AMERICA: APPROACHES TO TEACHING AND SYSTEMIC EVALUATION IN BRAZIL AND MEXICO

Maria Vieira Silva¹
Lucia de Fátima Valente²
Idalice Ribeiro Silva Lima³

Resumo:

O presente artigo analisa aspectos concernentes às reformas educacionais na América Latina, problematizando especificamente, os efeitos dessas reformas sobre o trabalho docente e a avaliação sistêmica. O objetivo desse estudo é apresentar um panorama dos principais elementos que definem e estruturam o trabalho docente na realidade brasileira e mexicana e seus nexos com as mutações constituídas na materialidade da organização do trabalho escolar na esfera micro e os condicionantes de natureza macrossociais. Identificam-se, ainda, problemas em relação às regras, formatos e injunções produzidos pelas reformas e seus efeitos sobre o trabalho docente, mediante análises que buscam um paralelo entre as regularidades, similaridades e especificidades entre o contexto educativo do Brasil e do México.

Palavras-chave: Reformas educacionais. América Latina. Trabalho docente. Avaliação sistêmica.

Abstract:

The present article examines aspects related to educational reforms in Latin America, discussing specifically the effects of these reforms on teachers' work and systemic evaluation. The objective of this study is to present an overview of the main elements that define and structure the teaching work in the Brazilian and Mexican societies and their connections with mutations incorporated in the materiality of school work organization in the micro-sphere and conditioning of macro-social character. Identify, still, problems related to rules, format and injunctions generated by the reforms and its effects on teachers' work by means of analysis seeking a parallel between regularities, similarities, and particularities between the educational context of Brazil and Mexico.

Keywords: Educational reforms. Latin America. Teaching. Systemic evaluation.

As contradições da sociedade de classes são, aqui, mais ferozes que nos países ricos. A miséria generalizada é o preço que os países pobres pagam para que seis por cento da população mundial possa consumir impunemente a metade da riqueza gerada pelo mundo inteiro. É muito maior a distância, o abismo, que se abre na América Latina entre o bem-estar de poucos e a desgraça de muitos; e são mais selvagens os métodos necessários para manter essa distância intocada.

Eduardo Galeano

¹ Pesquisadora associada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Polis - Políticas, Educação e Cidadania (UFU), com financiamento pela FAPEMIG. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: mvieirafu@gmail.com

² Mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus do Pontal. E-mail: valentelucia@yahoo.com.br

³ Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba, MG. E-mail: idalice@yahoo.com

As reformas educacionais produzidas na América Latina, nas últimas décadas, são tangenciadas pelas mutações ocorridas no papel e formato do Estado consubstanciadas, em maior ou menor escala, pelo paradigma das políticas neoliberais. Obviamente, tais processos não são produzidos de forma homogênea e monolítica nos diferentes contextos. Em que pesem as regularidades e similitudes das novas sociabilidades em países da América Latina, vale ressaltar a existência de singularidades que imprimem identidades próprias a cada um dos vinte países e onze territórios que integram esse continente.

Tendo como referência a moldura mais ampla que envolve as recentes configurações do atual ciclo produtivo, enfocaremos neste artigo aspectos relacionados às tendências em curso das reformas educacionais em nossa realidade latino-americana, colocando em relevo dimensões específicas sobre trabalho docente e a avaliação sistêmica no Brasil e no México. Assim, no movimento lento e complexo de recomposição do Estado e de múltiplos mecanismos regulatórios e de redefinição dos papéis dos agentes sociais no campo da educação, nos propomos a analisar as mudanças que afetam atualmente os professores do Brasil e no México em matéria de regulação da educação e seus efeitos sobre a intensificação do trabalho dos professores.

Os argumentos de Barroso (2005) são pertinentes para compreendermos a intensidade dos processos de regulação. Para ele, de uma parte, assistimos a um processo de sedimentação normativa resultante da superposição de novas regras, orientações e reformas (produtos de uma «*frénésie de transformation*» que vai raramente além da superfície do sistema) em que as práticas e as estruturas antigas, na maior parte dos casos, subsistem mesmo quando elas são travestidas de estruturas pretensamente modernas. De outra parte, a introdução pela via da «regulação transnacional», com discursos e práticas descentralizadoras (quase sempre impregnadas de uma lógica do mercado ou de privatização) são mediadas pela influência do contexto nacional (histórico, político e econômico, etc.).

Freitas (2005), assevera que regular, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, ressalta que regulação foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão dos governos de Fernando

Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um Estado avaliador. Ainda segundo o autor,

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado [...]. É importante notar que o termo "regulação" está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de "regulação do mercado". Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. A batalha entre o governo e as operadoras de serviços de telefonia com relação ao reajuste de tarifas, por exemplo, evidencia esta estratégia. É neste sentido que reafirmamos que o conceito de "regulação" não pode ser discutido em abstrato, sem levar em conta a natureza da política pública que o abriga, sob pena de analisarmos a forma e não o conteúdo (FREITAS, 2005, p. 913).

Estabelecendo nexos com o âmbito da educação, Canário (2009) assegura que está em curso um novo processo de regulação transnacional de organismos multilaterais que impactam significativamente no trabalho docente. O autor coloca em evidência o papel desempenhado por organismos supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, Unesco, Comissão Europeia, Conselho da Europa, etc.) que, através de programas de cooperação técnica, de apoio à investigação e ao desenvolvimento, sugerem ou impõem, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções para a educação, dentre outros campos.

Para Canário (2009), a regulação transnacional das políticas educativas opera-se, por um efeito de "contaminação", entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito

de “externalização”, em que as medidas tomadas ao nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior e assevera que:

A emergência de um processo de regulação transnacional dos sistemas educativos não pode ser compreendida se a dissociarmos do recuo político do Estado-Nação, cuja existência é parcialmente conflitual e se institui como um obstáculo à afirmação plena de uma “educação sem fronteiras”, concretizada num “comércio mundial de serviços educativos” [...] No plano nacional, a mercantilização da educação exprime-se, quer pela adopção, por parte dos sistemas públicos, de modalidades de gestão próximas dos critérios empresariais (importância crescente do designado “new public management”), quer pela instituição de mecanismos de “quase-mercado”, traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidades de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de selecção dos alunos, ou pela atribuição a entidades privadas da prestação de serviços educativos até agora internos aos serviços públicos (CANÁRIO, 2009, p. 24).

Depreende-se, pois, que o trabalho docente passa por mutações constituídas na materialidade da organização do trabalho escolar na esfera micro e pelos condicionantes de natureza macrossociais. Segundo Esteve (1999), alguns dispositivos pedagógicos que constituem a intensificação laboral têm fomentado mecanismos que levam ao *mal-estar docente*, entendido como o conjunto de reações dos professores, oriundo de fatores como imposições administrativas, falta de tempo, falta de material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias, com ação direta sobre a motivação e desempenho na função.

De acordo com Oliveira (2007), o que se observa por meio de pesquisas nas escolas é que os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a responder a novas exigências pedagógicas e administrativas, e o fazem em situações adversas em que lhes faltam condições de trabalho adequadas – tanto material quanto do ponto de vista subjetivo: “na realidade aquela escola tradicional mudou. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações

públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram consideravelmente o trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2007, p.311).

Com efeito, houve reestruturações no trabalho docente de múltiplas formas erigindo novas dinâmicas também para organização escolar. Esse aspecto não é um fenómeno isolado, mas se processa em realidades distintas, portanto, as seções que se seguem se propõem a colocar em relevo os processos dessas mutações em realidades distintas, neste caso a realidade brasileira e mexicana.

Destacamos, de início, dois aspectos que serão considerados no decorrer do trabalho: o primeiro refere-se à perspectiva relacional para a abordagem das singularidades das condições de trabalho do professor em contextos sociais distintos, contrapondo-se à perspectivas lineares e mecanicistas. O segundo aspecto refere-se ao propósito de se estabelecer nexos entre a esfera micro e macrossocial. Tal perspectiva, por sua vez, possibilitará uma compreensão das implicações e efeitos das proposições e políticas oriundas das regulações transnacionais para o trabalho docente e para a avaliação sistêmica, levando em consideração um duplo olhar sobre os seguintes aspectos: as mediações entre o novo papel do Estado e a lógica mercantil na proposição das reformas educacionais contemporâneas; a intensificação das atividades laborais dos docentes advindas das reformas educacionais e os mecanismos de avaliação sistêmica.

REGULARIDADES E SIMILITUDES NO FLUXO DAS REFORMAS NA AMÉRICA LATINA

(...) a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos.

Eduardo Galeano

Conforme retrata a clássica obra de Galeano *As veias abertas da América Latina*, escrita três décadas atrás, nosso continente guarda marcas históricas de ações predatórias dos países economicamente dominantes. Nesta alquimia colonial e pós-colonial, misturam-se processos de

dominação e resistência, de hegemonia e contra-hegemonia, de consentimento moral ou de recusa. No tempo presente, os processos de servidão estão em consonância com as mudanças mundializadas no plano econômico.

Burbules e Torres (2004) sintetizam esse processo e apontam suas principais características: globalização da economia (integração de economias nacionais; acordos comerciais; mercados comuns); surgimento de novas relações comerciais e acordos entre nações, classes e grupos/setores sociais, e emergência de novas áreas (setores de serviço e informação); ampliação da internacionalização do comércio em função da capacidade de conectar mercados e maior fluxo de capitais; reestruturação do mercado de trabalho (remuneração por trabalho, enfraquecimento dos sindicatos, mudanças na legislação trabalhista); redução dos conflitos capital-trabalho, principalmente por causa do desemprego e do subemprego, maior competição e diminuição das taxas de lucro; mudança dos modelos fordistas de produção para modelos baseados na flexibilidade da produção com flexibilidade no uso da força de trabalho, no processo de trabalho e nas regras do mercado de trabalho; redução dos custos; e aumento da velocidade de transferência de produtos e informação; emergência de novas forças de produção baseadas na microeletrônica, robótica, etc.); crescimento da produção intensiva do capital com desqualificação de amplos setores da força de trabalho, conduzindo a um mercado de trabalho polarizado – pequenos setores altamente especializados, bem pagos, e uma grande massa desqualificada, com salários baixos); aumento do número de empregados avulsos e mulheres trabalhadoras que trabalham em suas casas; aumento do setor de serviços; aumento do abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países desenvolvidos e menos desenvolvidos.

Nesse período, intensificam-se mudanças que incidem sobre a reformulação do papel do Estado, e, na grande maioria dos países do continente latino-americano, constatam-se mutações da ação de provedor a regulador de bens e serviços. Além disso, houve a incorporação de diferentes mecanismos, políticas e práticas da iniciativa privada à gestão pública. No campo das políticas educacionais, o terreno veio sendo convenientemente preparado por estratégias que gradativamente começaram a dar espaço para os organismos internacionais decidirem, em bases economicistas, os rumos da educação nos países

menos desenvolvidos (FONSECA, 1996; TOMMASI). Para os gestores educacionais era premente a definição de novo papel para a escola e de novo padrão de gestão educacional, adequados às exigências das empresas e respaldados na racionalidade e na "lógica do mercado". Conforme argumenta Oliveira (2004, p. 1131):

O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas associadas à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

Ao analisar as políticas educacionais implementadas na América Latina no período em questão, Rivas (1991) identificou três formas de sua execução: a centralização, a desconcentração e a descentralização. O autor explica que a centralização ocorre quando o centro de poder adota medidas e concentra suas decisões. A desconcentração refere-se à distribuição de tarefas para os órgãos locais, embora as decisões continuem centralizadas. A descentralização acontece efetivamente quando há transferência do poder de decisão e da autoridade com vistas ao fortalecimento da instituição escolar, sendo o controle das atividades exercido pelos próprios usuários. Para Casassus (1990), os processos de descentralização na América Latina, salvo raras exceções, se caracterizam como desconcentração, uma vez que o poder central delega tarefas ao poder local, mas detém os mecanismos de controle. Ao explicar a distinção entre os dois processos, o autor faz referência a Caetano *et al* e explica que

[...] a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto que [...] a descentralização é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local. Assim, a desconcentração refletiria um movimento de cima para baixo e a descentralização um movimento de baixo para cima (CASASSUS, 1990, p. 17).

De acordo com Krawzyck (2008, p. 799), a descentralização, com a diminuição da responsabilidade do Estado pela educação, foi recorrente em vários países. Entretanto, de acordo com a autora, “observam-se diferenças significativas na regulação desse processo que vão desde a mera transferência dos serviços educacionais até a forte regulamentação do financiamento da educação”.

Mas, quais são as reformas que conferem similitudes à realidade latino-americana? Sob a ótica de CASASSUS (2001), há um reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política pública prioritária. Percebe-se uma geração de nova etapa de desenvolvimento educacional impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado. Sem embargo, vários países de nosso continente produziram diferentes dispositivos reformistas e múltiplos acordos mediante pactos para garantir estabilidade nos processos educacionais. Sob tal perspectiva, CASASSUS (2001), apresenta o seguinte panorama de algumas ações e reformas produzidas nos anos 1990:

Os Congressos Pedagógicos, que são a forma de debate social na educação. Entre eles figuram o da Argentina (1987), Bolívia (1993) e Chile (1997). Eles se abriram a diferentes forças políticas, sociais e sindicais; os Acordos Nacionais, em particular o Acordo Nacional para Modernização da Educação no México (1992) e o Acordo Nacional de Educação 2000 no Equador (1993), que constituíram a assinatura de protocolos nacionais mobilizando entidades docentes e intelectuais; os Planos Decenais que apareceram sob diferentes modalidades estratégicas. O Brasil passou de uma primeira etapa, ao estabelecer um Compromisso Nacional de Educação para Todos entre representantes das três esferas da federação (1993), para elaboração e discussão horizontal – Estado/Sociedade Civil – e vertical, até mesmo nas escolas, de um Plano Decenal de Educação para Todos (1994). Também em uma perspectiva participativa, a República Dominicana tem elaborado e implementado seu Plano Decenal desde 1990, enquanto, na Venezuela, o Conselho Nacional de Educação desenvolve linhas orientadoras do Plano

Decenal mediante Planos quinquenais (1993); os Fóruns Públicos dos quais participam diferentes setores sociais. Eles podiam ser setoriais, como, por exemplo, o Fórum Permanente do Magistério no Brasil (1994), ou gerais como o Fórum Educativo, que é uma associação civil multidisciplinar que opera desde 1992 no Peru; as Leis de Educação expressam outro âmbito de acordos, desta vez no quadro legislativo. Assim foram criadas Leis da Educação na Argentina (1993), Bolívia (1994), Colômbia (1993 e 1994), Chile (1994 /1997), México (1993) e Brasil (1996); as Comissões de tipo acadêmico, como o comitê de Sábios na Colômbia (1994), ou do tipo intersetorial, como a Comissão Presidencial para a Modernização da Educação no Chile (1995). Mediante essas medidas de gestão, as autoridades de Estado convocaram diferentes setores sociais para que participassem na discussão e compromissos com a educação pública (CASASSUS, 2001, p. 18-19).

O conjunto de medidas, sintetizadas por Casassus, é emblemática das regularidades das ações reformistas no âmbito educacional. Observa-se que tais reformas foram coetâneas em diferentes países da América Latina, marcando um ciclo reformista iniciado no começo dos anos 1990. O texto de suas proposições está em consonância com o contexto em que foram formuladas, correspondendo em maior ou menor escala aos desígnios da competitividade, do neotecnicismo, do gerencialismo e meritocracia advindos da lógica empresarial e conectadas aos padrões de desenvolvimento internacional.

ALGUMAS ESPECIFICIDADES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DAS DÉCADAS 1990 E 2000 NA REALIDADE BRASILEIRA

As reformas educacionais na realidade brasileira produzidas nas décadas recentes, estão conectadas, em grande medida, nas mutações implementadas no interior do aparelho de Estado ensejadas pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e operacionalizadas pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE a partir de 1995. A materialização do referido Plano constitui e é constituinte de múltiplas configurações entre a

esfera pública e privada, na relação entre a sociedade civil e a sociedade política e pelos novos contornos para as políticas públicas e para as diferentes instâncias do setor social. Ocorreram mudanças nas formas de gestão, na formação docente, no currículo, na avaliação, na estrutura institucional, nos processos de ensino-aprendizagem e na comunicação com a comunidade.

Após dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil no período de 2003 a 2006, sendo que se reelege para mais um mandato o qual se efetivou entre 2007 a 2010. Uma das metas anunciadas para essa gestão foi incrementar as taxas de crescimento econômico a 4,5% ao ano. Para tanto, elaborou-se o Programa de Aceleração de Crescimento – PAC que previa investimentos em diferentes esferas governamentais, por meio de planos setoriais.

O governo Lula elaborou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto pelo MEC em abril de 2007. Trata-se de um conjunto de cinco decretos, promulgados em 24/04/07 pelo Governo Federal: Decretos 6.092, 6.093 (Brasil Alfabetizado), 6.094 (Todos pela Educação), 6.095 (IFET) e 6.096/07 (REUNI). O referido Plano contou com um montante de R\$ 8 bilhões de reais e anunciava como meta a melhoria da educação pública brasileira mediante a implementação de 47 medidas no setor. O PDE abrange diferentes níveis e modalidades da educação. Segundo o discurso governamental :

o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma

cadeia que deveriam se reforçar mutuamente (BRASIL, 2007, p. 7).

Segundo as proposições do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, os eixos de ação dessa política governamental são:

- Redefinição da política de financiamento da Educação Básica- Fundeb;
- Democratização da gestão escolar;
- Formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola;
- A inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) inclui:

- Programa Brasil Alfabetizado;
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs);
- Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Conforme mencionamos anteriormente, o PDE foi implementado mediante um conjunto de cinco decretos, sendo que o Decreto nº 6.094 - 2007, o qual instituiu o “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*” voltou-se para a Educação Básica, visando promover a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. No âmbito da Educação Básica, o PDE propõe ainda uma política de formação de professores e o estabelecimento do piso salarial nacional dos profissionais de educação. Visando a implementação da política de formação de professores, o governo criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB e a implantação do Pibid – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Além desse eixo, outra proposta voltada para a educação básica diz respeito ao sistema de avaliação, mediante a instauração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. O referido Índice tem como objetivo mensurar o desempenho das unidades educativas.

A partir da criação do Ideb, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com

metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais (Idem). Com efeito, o Ideb tornou-se a referência precípua dos indicadores de mensuração do desempenho escolar na educação básica brasileira. O referido Índice é calculado e divulgado pelo Inep, tendo como referência dados do rendimento escolar, concernentes ao desempenho dos alunos oriundos do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, o qual, por sua vez é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc. O Ideb mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala entre zero a dez pontos.

De acordo com as assertivas governamentais expressas no documento do PDE, em 2005, a média calculada para o País, relativa aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6,0, que passa a ser a meta nacional para 2021.

O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. O que mais impressiona, contudo, é a enorme dispersão do Ideb entre escolas e redes. Foram encontrados, nas redes, índices de 1 a 6,8. Nas escolas, a variação é ainda maior, de 0,7 a 8,5. Tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social. Da mesma forma que as ações do PDE no âmbito da educação (BRASIL, 2007, p. 23).

Ainda segundo o documento, O Ideb “permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos” (BRASIL, 2007, p. 23). Mas, a adesão a esse sistema por parte do

município, estado ou distrito federal é voluntária, mediante a assinatura de um termo de compromisso. Além disso, para receber o apoio da União os entes federativos deverão fazer a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR, visando a obtenção de apoio por parte do governo federal, por meio de assistência técnica e apoio aos municípios.

Embora as proposições oficiais em tela apresentem, como marco de ação, uma perspectiva sistêmica para as políticas educacionais garantindo organicidade entre níveis e modalidades de ensino e alguns avanços em relação a expansão e fortalecimento da escola pública, há ainda muitas lacunas, omissões e críticas nas referidas políticas. Saviani (2007), ressalta que chegamos ao final do século 20 sem resolver os problemas da universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo, lembrando que esse fato já foi superado inclusive por países vizinhos como Argentina, Chile e Uruguai. Sob tal perspectiva destaca que “no final do ano passado [2007], por exemplo, foi instituído o Fundeb, com prazo de 14 anos. Agora vem um novo prazo. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um plano que será lançado em 2022 prevendo mais 20 anos para resolver o mesmo problema” (idem: 24).

Destarte, as medidas propostas pelas políticas públicas na atualidade para minimizar os efeitos da precarização do trabalho docente seguem a tradição da descontinuidade e superficialidade, característica essa que não possibilita medidas estruturais para atingir o cerne dos problemas educacionais como é o caso do atual Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto pelo MEC em abril de 2007. O PDE busca ainda alternativas para aferir o nível de eficácia do ensino ministrado via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Saviani (2007) afirma que o Plano apresenta deficiências graves nas questões centrais do financiamento e do magistério. A base de sustentação financeira do Plano é o Fundeb, que, entretanto, não significou aumento dos recursos; ao contrário, se o número de estudantes atendidos pelo Fundo aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%), o seu montante passou de R\$35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões, apenas 36,3%. A complementação da União também não implicou acréscimo. Antes, ela deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento; ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de

R\$610 milhões imposto pela Fazenda, é de R\$9,130 bilhões, logo, 30% corresponderiam a R\$2,739 bilhões. No entanto, a complementação prevista da União para 2007 se limitou a 2 bilhões.

Prosseguindo suas análises, Saviani (2007), lembra que é consenso o reconhecimento de dois requisitos fundamentais para o magistério: condições de trabalho e salário/formação. Inicialmente, o PDE ao tratar da questão salarial definiu um piso de R\$850,00, valor corrigido pela inflação sobre um salário de R\$300,00 proposto em 1994. Em outubro de 2008, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara aprovou o piso salarial nacional unificado de R\$950,00 para os professores da educação básica (ensino fundamental e médio) da rede pública, a partir de 2010⁴.

Conforme os dados apresentados por Saviani (2007) as políticas educacionais contemporâneas não provocam alterações ao crônico estado de precarização do trabalho docente voltado para atender sobretudo a educação pública. Como consequência disso, prevalece a intensificação da jornada de trabalho, a competição por meio de esquemas meritocráticos por instituições, os quais são mensurados, principalmente, por meio de indicadores gerados por avaliação externa (tais como o Saeb e Simave). Essa é, pois, uma outra marca da esfera pública em tempos de globalização: padrões transplantados do setor produtivo para o setor de serviços sociais, como a educação. A ênfase a dimensão produtivista do ponto de vista econômico, constitui-se, pois, como um dos aspectos centrais das políticas educacionais contemporâneas. Realizar mudanças sem atingir aspectos orgânicos e estruturais da educação como a valorização e a carreira docente, seguramente fará perpetuar o crônico *status quo* da educação nacional, esvaziando o respeito, a dignidade e o protagonismo dos profissionais da educação.

Parece-nos, pois, óbvio que aspectos como carreira e formação são elementos indiscutivelmente fundamentais para garantir atratividade e valorização à carreira do magistério,

assim, “transformada a docência numa profissão socialmente atraente em razão dessas melhorias, para ela convergirão muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação” (Idem, *ibidem*). Entretanto, uma análise sobre a realidade, nos permite constatar que os problemas relacionados à precarização das condições de trabalho docente permanecem, de certa forma, cristalizados no tecido social da realidade brasileira.

O SINGULAR E O PLURAL NA REALIDADE MEXICANA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO SISTÊMICA NO QUADRO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver? ¿Son necesarias continuas reformas al sistema educativo escolar? ¿No sería conveniente detener nuestra precipitada marcha y, antes de seguir proponiendo más reformas, examinar por qué han fallado todas las anteriores? ¿Cuáles son los errores que se han cometido?

Chagoyán

De acordo com Antunes (2011), o México é um dos países mais emblemáticos de toda nossa América latina, uma vez que “viveu e continua vivendo a força de uma cultura pré-hispânica, no interior da qual a asteca é a mais simbólica. Experimentou a dominação da cultura espanhola, que, entretanto, não conseguiu eliminar a pujança daquela herança tradicional do país” (p.27). O autor lembra ainda que o mesmo México que viveu também uma verdadeira revolução popular e camponesa, que marcou profundamente sua história, viu a revolução de 1910 ser pouco eliminada pela prática da institucionalização, por meio de um movimento que culminou no marcante processo de tutela sindical por parte do Estado.

Ainda assim, a Constituição revolucionária de 1917 teve um forte sentido garantidor de direitos trabalhistas – como a regulamentação das jornadas de trabalho, padrões salariais mais favoráveis aos trabalhadores, liberdade de organização sindical e direito a greve -, abrindo novos caminhos à emergência de

⁴ A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração a fim de adequá-los ao novo piso.

¹³ Sistema de Avaliação da Educação Básica e Sistema Mineiro de Avaliação Educacional, respectivamente.

sindicatos que, cada vez mais numerosos ao longo das décadas seguintes, promoveram diretas lutas pelo país (idem: 27).

Aprofundando um pouco mais no contexto histórico e buscando apreender o panorama educacional da realidade mexicana, depreende-se que desde o início da década de 1960, realizaram-se no México quatro reformas educacionais gerais (governo de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid e de Salinas de Gortari). Além dessas reformas de grande porte, identifica-se também enorme quantidade de outras reformas parciais em Planos e Programas Curriculares em todos os níveis de escolaridade, desde a pré-escola até a pós-graduação. Um dos marcos regulatórios da reforma educacional é a *Ley General de Educación*, de 13 de julho de 1993, a qual regula a reforma do sistema educativo mexicano e, tal como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil) o referido dispositivo pedagógico regulamenta questões atinentes à descentralização, equidade, ensino laico, a educação pública e gratuita, (assegurando direito da iniciativa privada) a valorização da diversidade cultural, respeito à democracia, papel da família e a avaliação.

Tal como acontece na realidade brasileira contemporânea, o governo mexicano tem proposto reformas ao sistema de educação pública. Segundo Chagoyán (2005),

A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy. Desde el famoso informe de Jorge Carpizo en 1986, hasta las evaluaciones internacionales recientes como la de PISA, pasando por la promovida por la revista Nexos a principios de los años noventa y la línea de estudios de Felipe Tirado (además de muchos otros estudios concretos de diferentes tipos y sobre los diferentes niveles) todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos (CHAGOYÁN, 2005, p.02).

No que concerne às reformas educacionais produzidas na e para a realidade mexicana,

observa-se muitas aproximações com o contexto brasileiro, sobretudo no que tange ao protagonismo assumido pela avaliação em larga escala. Segundo Diaz Barríga (2009), uma dos elementos que caracteriza a avaliação mexicana é o seu excesso de programas. O autor descreve múltiplos programas e planos de avaliação em todos os níveis de ensino, tais como: Programa Integral de Fortalecimiento de la Enseñanza Media Superior (PIFIEMS); Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN); Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para la educación superior (PIFI); Plan de estudios nacional: O PIFIEMS avalia as mudanças introduzidas nos projectos curriculares; Acreditação de programas (Mencionado no PEFEN, ainda que o plano de estudos seja de âmbito nacional); Avaliação de programas (CIEES); Acreditação de programas (COPAES); Padrón Nacional del Posgrado (PNP); Carrera Magisterial: Programas de Estímulo al Desempeño Académico; Carrera Magisterial: Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Programas de Estímulo al Desempeño Académico Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEPE); Estudiantes: Prova ENLACE Prova EXCALE; Prova Factor de Aprovechamiento escolar; Prova Estatal de Aprovechamiento Escolar Prova IDANIS (6 prim); Prova de ingreso no bachillerato e na Universidad (EXANI I e II CENEVAL); Exame de desempeño académico (CENEVAL); Pré-escolar (2003); Primária (2004); Exame de ingreso (EXANI II, CENEVAL); EXCOBAT (UABC); College Board Exame de acreditação de estudos superiores (EGEL, CENEVAL).

O autor faz uma análise minuciosa desses dispositivos de avaliação, evidenciando algumas potencialidades, mas também suas lacunas, mas nos ateremos ao processo de avaliação de larga escala para fomentar as reflexões do objeto desse artigo. Observa-se uma similitude nas políticas e práticas de avaliação sistêmica entre a realidade mexicana e brasileira. No caso mexicano, a aplicação e difusão de provas no ensino básico foi uma dos aspectos que caracterizou o governo de 2001-2006, mediante a universalização de provas em larga escala, bem como a difusão dos seus resultados, promovendo uma espécie de *ranking* de cada estudante e escola. Segundo Casassus (2000), o governo mexicano recusou - se, sistematicamente, a dar a conhecer os resultados

das avaliações, ao ponto de, em 1998, ter solicitado ao Laboratório de Medição da Qualidade da Educação da UNESCO que não divulgasse os resultados dos alunos mexicanos. Díaz Barriga (2009, p. 27), lembra que neste contexto,

Em vez de se integrar o Instituto na Direcção Geral de Avaliação, criaram-se dois novos exames: o EXCALE (exame aplicado a uma amostra de alunos) e o ENLACE (exame censitário de aplicação anual). Posteriormente, cada entidade federal criou o seu próprio exame estatal, pois os alunos tinham maus resultados nos exames nacionais. Considerava-se, erroneamente, que a “um maior número de exames, melhor aprendizagem”. Deste modo, por exemplo, os alunos que frequentam o sexto ano de escolaridade resolvem anualmente 5 provas nacionais ou locais, às quais se devem somar as internacionais que se lhes apliquem.

Ainda de acordo com o autor, as provas mexicanas aplicadas em larga escala dedicam-se a medir a quantidade de conteúdos do plano de estudos que se memoriza e que se pode aplicar em exercícios escolares. Um dos elementos comuns a todas as instituições que realizam atividades de avaliação é a confusão que fazem entre “informar e avaliar”, não cumprindo com uma das funções da avaliação: a retro-alimentação, mediante a devolução de resultados:

Como se se tratasse de uma competição desportiva, o INEE estabelece quatro níveis de desempenho escolar, uma indicação que permite classificar, mas que não fornece orientações sobre tarefas de aprendizagem. Assim sendo, consideram que o desempenho escolar se expressa nos seguintes níveis: a) Abaixo do básico, b) Básico, c) Médio, d) Avançado. Com esta informação, os professores de matemática, por exemplo, não sabem se os seus alunos conseguem realizar operações básicas (somar, subtrair, multiplicar ou dividir), se podem fazer operações simples (somas de três algarismos ou multiplicações de dois factores até às centenas) ou se podem realizar tarefas mais complexas (somas de mais de quatro algarismos com 6 ou 8 parcelas). A única pista que o relatório dá

é que os alunos tiveram dificuldades em lidar com fracções (no ensino primário) e o relatório do ensino secundário dizia que os alunos eram relativamente eficientes a resolver problemas com números naturais (BARRIGA, 2009, p. 28).

Além desses aspectos supra-mencionados, o autor, ressalta que tais processos avaliativos não fazem qualquer referência ao comportamento dos alunos do ensino primário relativamente a várias temáticas de matemática, tal como o da regra de três simples e a resolução de problemas de diversos graus de complexidade. “No que diz respeito ao ensino secundário, não indicam se os estudantes conseguem aplicar as operações básicas de álgebra, ou se conseguem resolver equações de primeiro grau” (idem). Se por um lado, a avaliação mexicana tem um custo expressivo para os cofres públicos, devido à quantidade de instituições envolvidas e dos exames aplicados, conforme assevera Díaz Barriga (2009), no México apostou-se numa avaliação sancionadora e não de apoio ao trabalho docente. Por isso, por exemplo, um dos relatórios do INEE afirma claramente que foi escrito para as autoridades e para a sociedade, e não para os docentes.

Processo semelhante ocorre no Brasil. De acordo com Silva e Richter (2012), dentre as estratégias para a disseminação dos resultados das avaliações está a ação da Diretoria de Estatísticas Educacionais, a qual ocupa papel central nas atividades do Inep. Sob tal ótica,

a divulgação dos resultados evidencia uma avalanche de números, os quais logo são prontamente informados nos *sítios* oficiais, em revistas, propagandas e jornais. Essas informações cristalizadas em números, gráficos, tabelas acabam delineando os grupos que estão abaixo ou acima da média nacional. Por meio dessas informações ocorre a seleção das escolas que demandam intervenção e, assim, orientam-se políticas e os grupos considerados ou não “problemáticos”, ou seja, que “necessitam de ingerência” do Estado. Esses dados assumem uma imagem de verdade inquestionável, como informações “claras e confiáveis”, demandando apenas a consulta por parte dos interessados (SILVA e RICHTER, 2012, p. 04).

Segundo essa lógica de aferição de resultados, como destacado no *sítio* do MEC no *link* de estatística, a missão do Inep “é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. O objetivo é subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações *claras e confiáveis* aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (MEC. Acessado em 05-01-2012– destaque nosso).

Com efeito, esse processo de vitrine das complexas estatísticas educacionais, tanto no Brasil como no México, incide sobre o cotidiano da escola, imprimindo via de regra uma culpabilização do professor pelo malfadado fracasso da educação. Há também cobranças explícitas ou tácitas pelo desempenho docente como principal responsável pela reversão dos baixos índices. Contudo, não são oferecidas a esses professores melhorias estruturais para desenvolverem de forma satisfatória suas atividades laborais, mas criam-se políticas paliativas baseadas em parcerias com o Terceiro Setor. É emblemática, no caso brasileiro, a recorrência às ações de entidades, institutos e fundações tais como a Fundação Ayrton Senna (*Programa Acelera e Se liga*), Fundação Roberto Marinho (*Programa Amigos da Escola*); Fundação Unibanco (*Programa Jovem do Futuro*), Instituto Iamar⁵, (*Programa para Correção de Fluxo escolar*), dentre outros.

A assunção pela escola dessas medidas paliativas, além de não provocarem alterações substantivas nas condições de trabalho do professor, também fomenta dois problemas de complexa magnitude. O primeiro deles diz respeito à instalação da lógica privatista na gestão escolar, mediante as ações do Terceiro Setor nestas unidades da esfera pública. O segundo aspecto diz respeito a intensificação das atividades

laborais dos professores uma vez que há demandas a mais advindas das parcerias com as referidas entidades. Com efeito,

Nessa conjuntura ao mesmo tempo em que o Estado não realiza ações estruturais e consistentes para a consolidação das condições necessárias à educação de qualidade, se mantém como forte regulador, cobrando por resultados de forma direta ou indireta (gerado principalmente pela da sociedade sobre a escola), pois almeja subir nos *rankings*. Interessa ao Estado a elevação dos índices, especialmente, pela comparação em nível internacional, visto que tal fator interfere na confiabilidade econômica do país (SILVA e RICHTER, 2012, p.05).

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA

Há uma linha muito tênue entre o sentimento de frustração no ambiente de trabalho e a saúde psíquica do trabalhador, em específico, os trabalhadores da educação. As metamorfoses no mundo do trabalho ocasionaram muitas demandas ao trabalhador como a flexibilidade, a velocidade, a qualidade, a polivalência, transferindo, via de regra, toda a responsabilidade do êxito ou fracasso ao trabalhador, ensejando diferentes mecanismos de sofrimento laboral.

Em *A condição humana*, Hannah Arendt (1987) afirma que a palavra trabalho, tem sua origem no termo encontrado no baixo-latim *tripalium*, uma espécie de tortura, o que, para nós, dá uma noção de dor e sofrimento, tendo como veículo o corpo. A autora distingue ainda as três atividades da *vida activa*: labor, trabalho ou obra (fabricação) e ação. Estas, por sua vez, correspondem respectivamente às condições humanas por ela designada: vida, pertencer-ao-mundo (ou à mundanidade) e pluralidade.

Nos tempos modernos, o *labor* teria sido colocado acima de todas as atividades humanas e a *vida*, o processo biológico do corpo humano, imperou sobre as demais condições humanas. Deste modo, estaríamos enredados em uma atividade que tem como fim a satisfação das necessidades vitais, ou seja, seu resultado se dissolve no próprio consumo, em que nos comportamos como autômatos num ciclo vital repetitivo, que nos consome naturalmente.

⁵De acordo com o *Sítio* do Iamar - **Instituto Alair Martins**, a instituição é um braço social do Grupo Martins de Uberlândia - MG, de natureza sócioambiental, cultural e educacional constituída sob a forma de associação civil, sem fins econômicos e lucrativos. Tem como missão desenvolver o potencial de adolescentes e jovens para construir visões do futuro e transformá-las em realidade por meio da Educação para o Empreendedorismo, contribuindo para o seu crescimento nos campos pessoal, social e produtivo e na promoção de uma cultura de preservação ambiental.

¹⁵ Visa corrigir a defasagem idade-série de alunos do ensino básico.

Esta situação, labor “in natura”, difere substancialmente do trabalho (ou obra) como produto final, que deixa algo durável no mundo e, por isso, assegura a “permanência do mundo”. Por sua vez, a ação, que na concepção de Arendt é a única atividade que acontece entre os homens sem a mediação das coisas, objetos e matéria, é capaz de instaurar o mundo comum, o espaço da pluralidade humana.

Da perspectiva de Arendt, a sociedade contemporânea, ao longo dos tempos, teria se curvado aos imperativos da necessidade, do processo histórico, do ciclo vital, e, deste modo, desaprendido a viver em comunidade. Deixou que as sombras da esfera privada invadissem a esfera pública e obscurecessem o sentido original da política. O dano à humanidade estaria instaurado e o homem (em seu viver moderno) parece ter-se tornado uma figura supérflua, que tem prazo de validade na sociedade do consumo, atomizada, isolada do mundo (comum) e, por isso mesmo, perde sua capacidade de pensar e agir, em termos arendtianos. Esta superfluidade dos indivíduos contemporâneos os torna vulneráveis à rejeição de toda sorte, notadamente a do mercado que os deixa “para trás” se cotidianamente não vencerem todas as provas e souberem correr riscos e “viver no limite”. Deste modo, esses indivíduos migram para um não-lugar no mundo e podem até mesmo ser descartados.

Na contracorrente, Arendt nos leva a pensar como o que estamos fazendo nos afeta ao indagar: “o que estamos fazendo? Também nos instiga a pensar sobre a importância de resgatar a *vida activa*, pois nossa condição seria a da pluralidade humana, que cria o mundo comum entre os homens, o espaço em que o homem é com outros homens, em seu “agir livre”.

Todavia, em tempos de “novo capitalismo” ou “capitalismo tardio” – nas designações de Richard Sennet – estaríamos a viver o que Arendt chamou de “tempos sombrios”. Esta expressão designa o modo como, na sociedade contemporânea, a esfera pública perde sua capacidade de lançar luzes nos negócios públicos, justamente por não mais conseguir oferecer um espaço de aparecimento, um espaço de política, onde os homens possam falar e agir livremente e mostrar “quem são e o que podem fazer”.

Um número cada vez maior de pessoas nos países do mundo ocidental, o qual encarou, desde o declínio do mundo antigo, a liberdade em relação à política como uma das liberdades

básicas, utiliza tal liberdade e se retira do mundo e de suas obrigações junto a ele. “[...] Mas, a cada uma dessas retiradas, ocorre uma perda quase demonstrável para o mundo; o que se perde é o espaço intermediário específico e geralmente insubstituível que teria se formado entre esse indivíduo e seus companheiros homens.”(ARENDDT, 1987, p.14).

Em nossos tempos, essas observações são ainda mais pertinentes quando nos deparamos com as atividades laborais, eivadas de *penabilité* para garantir sobrevivência em um mundo onde parecemos estar sempre à deriva, no dizer de Richard Sennet. O indivíduo contemporâneo se encontra cada vez mais acorrentado, aprisionado, pelos grilhões da “necessidade”, do “ciclo vital”. Na sociedade atomizada contemporânea, o indivíduo, alienado em relação ao seu mundo, passa a viver sob os imperativos da privacidade, sob as “tirânicas da intimidade”. Numa imagem invertida das visões de Marx, o “reino da necessidade” afigura-se suplantando o “reino da liberdade”. Neste mundo de abundância e superprodução, o homem e sua liberdade parecem estar sempre à deriva.

Corrosão do caráter, de Richard Sennett, é um dos estudos que, com espirtuosidade, demonstra como, na economia globalizada, trabalhar para viver é uma labuta de cada dia, em que estamos sempre a viver no limite, à prova e à deriva. Com a globalização da economia e os avanços tecnológicos, os mercados internacionalizados se fazem mais exigentes. Não suportam mais o tipo de produção padronizada taylorista-fordista e demandam uma reestruturação produtiva embasada na diversificação, flexibilização e produtividade. Torna-se necessário então um novo perfil de trabalhador, que não mais condiz com o tipo operário dos tempos da produção em série fordista. Para atender às novas exigências de uma produção racional, tecnológica e flexível, esse novo trabalhador deve caracterizar-se como autônomo, criativo, polivalente e multiprofissional. Faz-se “necessária” uma reestruturação produtiva, cujas características são: trabalho flexível; conhecimento e execução de todo o processo de trabalho; organização em rede do trabalho; flexibilidade, superfluidade, instabilidade, incerteza, imprevisibilidade e insegurança no mundo do trabalho; sindicatos frágeis ou inexistentes; fragilidade dos laços

afetivos no trabalho, na família e no meio social; isolamento social; triunfo do individualismo etc.

O universo escolar, com seus dilemas, tensões, contradições entre a satisfação e o desprazer não está imune a esses mecanismos de sofrimento no trabalho, convencionalmente objetivado no setor produtivo. As estatísticas derivadas da avaliação em larga escala, tem ensejado a responsabilização pelas mazelas educacionais aos professores. Não raro os professores relatam sua frustração no ambiente de trabalho uma vez que não conseguem êxito em razão das grandes dificuldades apresentadas por seus alunos. Relata ainda que está sobrecarregado de trabalho; têm alunos com algum tipo de deficiência, mas que não são assistidos por um atendimento especializado. A intensificação de exigências, injunções e programas têm também impedido os professores de realizarem projetos coletivos e inviabilizam o intercâmbio com os pais, colegas, crianças em uma atmosfera amigável, impedindo o bom desempenho de seu trabalho. Esses diversos impedimentos ocasionam desgastes, cansaço e exaustão os quais, muitas vezes, interferem na vida pessoal.

Santos (2004), ao analisar as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional, sobretudo no que se refere ao magistério, constatou que tais políticas influenciam a criação de novos valores e novos interesses que nele interferem significativamente. Segundo a autora, esse fato decorre do desenvolvimento da cultura do desempenho, em que a *performance* é a principal referência do Estado avaliador. Em consequência disso, se configuram novas facetas nas relações entre os profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. Na sua visão, uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores standardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas.

No estado de Minas Gerais, em específico, no Governo de Aécio Neves da Cunha (2003-2010), fundamentado em critérios empresariais,

alterou profundamente as relações de trabalho dos servidores públicos. Considerando os direitos adquiridos, garantiu os dos trabalhadores mais antigos, mas alterou substantivamente a situação dos novos profissionais. O aumento automático dos salários por tempo de serviço foi substituído por critérios de desempenho individual e do órgão em que atuam. Os ganhos salariais passaram a ser vinculados ao Adicional de Desempenho (ADE) e o percentual de reajuste passou a ter como referência a arrecadação do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). O regime de previdência entrou em fase de transição para se ajustar à Reforma no Governo Federal.

Por sua vez, no que se refere às políticas educacionais no Estado, estas assumiram um caráter racionalizador, gerencial, assentadas em bases economicistas. A focalização das políticas, a valorização de elementos de controle de resultados, a ação pedagógica de natureza instrucional e a busca da melhoria de indicadores e avaliação externa foram os eixos dessa política. Teve como consequência a meritocracia e a responsabilização, que são as bases do mercado e também os pilares da política educacional mineira. A prática educativa proposta foi fundamentada no neotecnicismo, com ênfase no controle dos resultados. Nessa lógica, professores e alunos não são considerados como sujeitos do processo educativo. Percebe-se, assim, um ponto convergente na política educacional do governo federal e do governo estadual, ou seja, a avaliação sistêmica e sua relação com o financiamento suplementar da educação. Entretanto, cada instância tem o seu *modus operandi* diferenciado. Enquanto o governo mineiro adotou um sistema de bonificação dos professores e funcionários dos órgãos administrativos atrelado ao resultado da avaliação externa da escola, instituindo-se assim a lógica meritocrática no sistema educacional, o governo federal, por meio de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o PDE-Escola, focalizou a gestão da escola e a aprendizagem do aluno. A aplicação dos recursos desses programas estava vinculada ao resultado do Ideb e se constituiu numa importante fonte de receita para a escola, porém trazia consigo limites no que se refere à democratização da gestão e à qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O homem nas Américas, inclinado em seu sulco,
Rodeado pelo metal de sua máquina ardente,
O pobre dos trópicos, o valente
Mineiro da Bolívia, o largo operário
Do profundo Brasil, o pastor
Da Patagônia infinita*
Pablo Neruda

Conforme evidenciado nas seções precedentes, na realidade brasileira e mexicana, os resultados da avaliação têm assumido protagonismo nas políticas educacionais contemporâneas. Outras atividades que compõem o processo de formação dos educandos, num sentido mais amplo, são relegadas a segundo plano. Os alunos são treinados desde o Ensino Fundamental para obterem bons resultados nas avaliações com ênfase nos produtos, em detrimento de processos educativos mais construtivos. Essa cultura da *performatividade* gera nos professores uma atitude de autculpabilização pelos problemas da escola, dos alunos, do seu trabalho, situação que tem como consequências o desgaste emocional e um sentimento de impotência por não terem conseguido realizar aquilo que lhes foi imposto. É evidente que eles são responsáveis pela aprendizagem dos alunos, no entanto a maior parte dos problemas que enfrentam nesse campo está relacionada aos aspectos econômicos, sociais e institucionais, não apenas a sua atuação pessoal (SANTOS, 2004). É necessário, portanto, compreender os problemas enfrentados pelos docentes.

Nas análises simplistas dos conservadores neoliberais, os problemas da educação são diagnosticados como meramente gerenciais. Tratar-se-ia, portanto, de apenas substituir os maus gestores e mudar as técnicas nas escolas que os problemas seriam resolvidos. Não consideram as determinações estruturais da situação educacional, tampouco dos profissionais docentes. Nessa perspectiva, os problemas se reduzem a uma questão de competência técnica, pois eliminam das análises a dimensão política.

Considerando a importância de uma análise estrutural da situação, Gandin & Gandin (2003) apontam alguns elementos para subsidiar a análise da situação do professorado na atualidade. Para esses autores, são de suma importância a reflexão crítica e a análise dos problemas estruturais que

determinam o momento atual do trabalho docente para que se tenha o mapeamento apurado da situação e, assim, seja possível propor alternativas ao projeto conservador em curso, que vem sendo apresentado como a única via possível. Dentre alguns aspectos discutidos pelos autores destacamos a separação entre concepção e execução. Todas as conquistas obtidas como resultado das lutas históricas em relação a maior participação e autonomia dos docentes nos processos de concepção e execução foram ressignificadas pelo ideário neoliberal. Cada vez mais os professores são expropriados da etapa de concepção e acabam tornando-se meros executores de planos concebidos em outras esferas. De acordo com Gandin & Gandin (2003, p. 121-122), isso tem consequências diretas sobre a atuação do professorado e sobre o processo educacional. Na verdade, se os conteúdos a serem trabalhados são definidos fora do espaço da escola, fora da esfera em que os professores e as professoras têm participação direta, tende-se a ter um ensino centrado quase que exclusivamente na transmissão desses conteúdos. Se a educação recebida por um aluno vai ser “medida” através de testes feitos pela administração educacional central, o que passa a ser exigido dos professores e das professoras e da escola é a mera preparação para esses testes. Sobra pouco ou nenhum espaço para a (re)construção do conhecimento. Uma outra consequência direta da separação entre concepção e execução do trabalho educacional é o sentimento de impotência por parte dos professores, entendido pelos autores também como uma forma de alienação. A perda do controle do próprio trabalho gera o desânimo, uma vez que a autonomia lhes é retirada. Percebe-se aí o retorno à concepção tecnicista de educação, revestida de novas tecnologias e processos definidos por Freitas (2011) de neotecnicismo. Para esse autor, tal processo é evidenciado por meio de avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com essas avaliações; revisão curricular e ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula – ou seja, desgarra-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita essa premissa, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico. Mas como nós já vimos esse filme na década de setenta, daí o

termo neotecnicismo (FREITAS, 2011, p. 12). Os arautos das reformas neoliberais, ao proporem saídas para a crise educacional, preconizam que os problemas educacionais são de ordem técnica. Para tanto “é necessário discutir menos e agir mais”. Na visão de Gandin & Gandin (2003, p. 123), é necessário atentar para os riscos que esse discurso traz. “O professorado e as instituições de ensino que discutem “como fazer” sem discutir conjuntamente o “para onde”, “o para quê” e o “para quem”, correm o risco de andarem em círculos”. No que se refere às relações de emprego, evidencia-se, assim como no trabalho em geral, um processo de precarização do trabalho docente, uma vez que têm aumentado significativamente não só o número de contratos temporários em estados importantes da federação, como São Paulo e Minas Gerais, como também o arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, ausência de planos de carreira, ou planos inadequados. Dados da pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual registrou que, entre 2007 e 2008, 25% dos professores da rede pública brasileira não eram contratados por concurso. Ou seja, um quarto dos docentes que dão aula não consegue dar continuidade ao seu projeto pedagógico, nem ao projeto da escola, pois muitas vezes não há tempo nem para conhecê-lo, visto que está sujeito a grande rotatividade.

A precariedade e intensificação do trabalho incidem também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem. A falta de valorização social do professor, a crise de identidade profissional e a intensificação do seu trabalho têm produzido nos docentes estresses, mal-estar e cansaço intermitente desencadeando o desejo de abandonar a profissão.

Sem embargo, tal como retrata o documentário mexicano “Granito de Arena” (México, 2005) de Jill Freidberg, o incessante processo de organização e luta dos professores em defesa da escola pública e por melhores condições de vida, torna-se, condição fundamental para a resistência a uma lógica inócua das políticas e

práticas neotecnicistas e neoconservadoras. O documentário apresenta ainda a tentativa de acordo do Banco Mundial ao estado de Chiapas ao oferecer U\$ 40 milhões de dólares ao referido estado com a condição de que as escolas normais rurais fossem transformadas em Escolas Técnicas semi-estruturadas. A partir da mobilização dos trabalhadores do ensino, dos estudantes e seus pais contra a destruição da Escola Normal Rural Mactumactza – localizada em Tuxtla (Gutierrez, Chiapas – México), fica evidente o *empoderamento* ensejado pelo coletivo. Destarte, o contributo mais potente do processo relatado é a constatação de que não somos meros expectadores da História, portanto, temos que assumir nossa condição de sujeito protagonista no exercício da cidadania.

Referências:

- ANTUNES, R. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ARENDE, H. . **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1987.
- BARRIGA, Á.D.; ESPINOSA, C.I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyecto ajenos. **Revista Iberoamericana**. Educ., Madrid, n. 25, p. 17-42, 2001.
- _____. A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Revista Sísifo**. Lisboa: Universidade de Lisboa. n. 09, p. 19-30, 2009.
- BARROSO, João. Les Nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de La régulation du système à un système de régulations in: DUTERCQ, Yves. **Les Regulations des Politiques d'Éducation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pde/>>. Acesso em: 2 maio 2009.
- _____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p.11-26.

CANÁRIO, R. **A Escola e a Nova Abordagem Comparada:** novas realidades e novos olhares. Disponível em:

<<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo01PTcompleto.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina:

fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 74, p.11-19, ago.1990.

_____. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 114, p.7-28, nov.2001.

CHAGOYÁN, R.V. **La escuela a examen:** las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos. Volumen V, número especial. México, octubre de 2005. Disponível em: <<http://www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez>>. Acesso em 09-05-2012

CORAGGIO, J.L. **Economía y educación en América Latina:** notas para una agenda de los 90. Santiago de Chile: CELAA-Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1992.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. (orgs). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate. Goiânia-GO: UCG, 2004.

FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Ed.

Insular, 2002.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao

neotecnicismo? In: Congresso Brasileiro de Educação. 2011. Campinas. **Anais...** Campinas: CBE, CEDES: Campinas, 2011.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís Armando. O professorado como profissão: que espaço é esse? In: **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, dez,2008.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p.356 - 374, mai./ago.2007.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RIVAS, Ricardo. **Política de descentralización en la educación básica y media em América Latina:** estado del arte. Santiago (Chile): United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)/Red Latinoamericana de Información en Educación (Reduc). 1991.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. Entrevista publicada no Informativo Expressão Sindical do Sinpro (Sindicato dos professores) de Guarulhos (SP). O Plano Nacional da Educação (PDE), lançado pelo MEC em março de 2007. **Expressão Sindical** – Sinpro/Guarulhos, 2007.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Estados Unidos Mexicanos.** [En línea]. México, DF: SEP, 2008. Disponível em: <<http://www.sep.gob.mx>>. Acesso em janeiro de 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais no trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SILVA, M.V. e RICHTER, L.R. **Avaliação sistêmica e a intensificação do trabalho docente**, 2012. Mimeografado.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

VIÑAO, Antonio. El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Comp). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.** Madrid: Ediciones Morata, 2006.