

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO SOCIAL

AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA CONDIÇÃO DE  
TRABALHO DO PROFESSOR TEMPORÁRIO

NICOLE CLARO MOREIRA DE MORAIS

CORUMBÁ/MS  
2021

NICOLE CLARO MOREIRA DE MORAIS

AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA CONDIÇÃO DE  
TRABALHO DO PROFESSOR TEMPORÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social.

Orientação: Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos

CORUMBÁ/MS  
2021

## AGRADECIMENTO

Desde muito cedo aprendi que não há caminhar só e que nossas vidas é a soma de todas as construções coletivas já vividas. E essa pesquisa é a soma de vários sonhos, expectativas, torcidas e vibrações boas para que ele pudesse ser bem construído. Por isso aqui quero deixar meu registro de agradecimento:

Primeiramente quero agradecer a minha família! O meu pai, que há 7 anos partiu e deixou conosco grandes heranças. Ele, que desde muito cedo lutou por seus sonhos, sempre nos incentivou a estudar e buscar a independência. Com seu último beijo em minha mão, pediu que eu nunca parasse. E não parei. Minha mãe, mulher doce e de fibra, que nunca perdeu a alegria de viver e nos dar amor. Seu colo foi o carinho e o alento que os filhos precisavam para continuar e não se envergonha de chorar por nossas conquistas e perdas. Ela é o meu maior amor e é para ela que dedico integralmente essa conquista. Agradeço aos meus irmãos Nathalia (a primeira mestre da nossa casa) e Ramon, meus melhores amigos e parceiros de caminhada. Se não fossem as leituras e ajudas na digitação eu não teria conseguido. Fabrício, cunhado querido, que sempre compartilhou angústias e conhecimento. Helena, minha primeira sobrinha e luz da família! Meus sogros e cunhado, que tanto vibraram e torceram por esse momento.

Agradeço aos amigos que fiz durante a jornada da vida, em especial João Matias, Dilson, João Zucchi, Everton, Gabriel Jhoe, Leonardo, Tatyane, Raíra, Rennan, Josi, Ana Carolina, Geisi, Priscila, Roberto, Mariana e tantos outros, que nessa jornada incansavelmente me ajudaram, me deram apoio, me ouviram e me cuidaram.

Ao meu orientador, prof. Fabiano Santos. Ao longo do processo de orientação não conheci apenas um professor, mas um amigo sempre preocupado conosco, um pai amoroso e um profissional que nos inspira com sua luta e seus ensinamentos.

Aos meus colegas do PPGE/CPAN, pelas partilhas, risadas, frustrações e sonhos. Os dias ao lado de vocês foi brilhante e deixou tanta saudade! Que nossos caminhos possam se cruzar cada vez mais!

Aos professores do CPAN, em especial da Pedagogia e do Mestrado em Educação que tanto me ensinaram e me inspiraram no dia a dia. A UFMS sempre será o meu lar!

E por fim, quero deixar um agradecimento especial ao meu esposo. Eduardo Cesar, por tudo que fez nessa minha caminhada. Você não só me inspira com sua inteligência e seu jeito, como me auxilia em todas as coisas da vida. Palavras não traduzem o amor que sinto por ti e o quanto sou grata por tudo que construímos juntos. Essa conquista é nossa e graças a todo o seu apoio eu cheguei até aqui. Eu amo você!

*In memoriam:*  
*José Rodrigues Moreira (meu paizão)*  
*Yago de Araújo Santos (meu anjo da guarda)*

*Tá vendo aquele edifício, moço? Ajudei a levantar  
Foi um tempo de aflição, era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar  
Hoje depois dele pronto, olho pra cima e fico tonto, mas me vem um cidadão  
E me diz, desconfiado, tu tá aí admirado ou tá querendo roubar?  
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido  
Dá vontade de beber  
E pra aumentar o meu tédio eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer*

*Tá vendo aquele colégio, moço? Eu também trabalhei lá  
Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento  
Ajudei a rebocar  
Minha filha inocente vem pra mim toda contente  
Pai, vou me matricular  
Mas me diz um cidadão 'criança de pé no chão aqui não pode estudar''  
Essa dor doeu mais forte 'por que é que eu deixei o Norte?'  
Eu me pus a me dizer lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava tinha  
direito a comer''  
**(Zé Ramalho – Cidadão)***

## RESUMO

O presente estudo objetiva compreender as implicações das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) na condição de trabalho do professor temporário da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS. A metodologia aplicada foi a pesquisa de campo, constituída por observações e entrevistas semiestruturadas em 4 escolas localizadas na parte urbana do município de Corumbá/MS. As escolas foram selecionadas pelos seguintes critérios: a) duas que obtiveram notas abaixo do índice do IDEB; b) duas que obtiveram notas acima do índice do IDEB. Dentro destas instituições, as entrevistas e as observações buscaram abranger os seguintes objetivos específicos: (I) Analisar as condições de trabalho estes professores temporários realizam seu ofício; (II) Compreender como o clima escolar molda-se para atingir as metas propostas pela avaliação; (III) Investigar como as avaliações externas determinam a compreensão que estes professores contratados possuem sobre as finalidades educativas, e; (IV) Discutir como as avaliações externas têm se tornado ferramentas de controle sobre a gestão escolar e o trabalho pedagógico docente. A partir do cotejamento dos dados obtidos junto ao referencial teórico do materialismo histórico dialético, foi concluído que o processo alienador do trabalho docente e a precarização do trabalho docente são resultados da degradação do capital às forças produtivas e as reformas que impactam a formação e a prática docente. No caso de Corumbá/MS, a regulação do trabalho docente, aliado às premissas de responsabilização docente, perda da autonomia e alienação do trabalho docente estão inculcadas na aplicação das avaliações externas do SAEB, e denotam que a administração pública do município alinhou seu planejamento, gestão e organização das atividades para o modelo gerencialista/neoliberal, buscando nos modelos empresariais mecanismos que orientem as estratégias de trabalho da educação local.

**Palavras-chave:** precarização do trabalho docente; SAEB; avaliação externa; materialismo-histórico dialético.

## Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender las implicaciones de las evaluaciones externas del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) en la condición laboral del docente interino de la Red Municipal de Educación de Corumbá / MS. La metodología aplicada fue la investigación de campo, consistente en observaciones y entrevistas semiestructuradas en 4 escuelas ubicadas en el casco urbano del municipio de Corumbá / MS. Las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con los siguientes criterios: a) dos que obtuvieron calificaciones por debajo del índice IDEB; b) dos que puntuaron por encima del índice IDEB. Dentro de estas instituciones, las entrevistas y observaciones buscaron cubrir los siguientes objetivos específicos: (I) Analizar las condiciones laborales que estos docentes temporales realizan en su puesto; (II) Comprender cómo se configura el clima escolar para lograr las metas propuestas por la evaluación; (III) Investigar cómo las evaluaciones externas determinan el entendimiento que estos maestros contratados tienen sobre propósitos educativos, y; (IV) Discutir cómo las evaluaciones externas se han convertido en herramientas para controlar la gestión escolar y la labor pedagógica docente. De la comparación de los datos obtenidos con el marco teórico del materialismo histórico dialéctico, se concluyó que el proceso alienante de la labor docente y la precariedad de la labor docente son el resultado de la degradación del capital a las fuerzas productivas y las reformas que impactan la formación y la educación. profesor de práctica. En el caso de Corumbá / MS, la regulación de la labor docente, sumada a las premisas de rendición de cuentas docente, pérdida de autonomía y alienación de la labor docente se inculca en la aplicación de evaluaciones externas del SAEB, y denotan que la administración pública del municipio alineó su planificación, gestión y organización de actividades para el modelo gerencialista / neoliberal, buscando en los modelos de negocio mecanismos que orienten las estrategias de trabajo de la educación local.

**Palabras clave:** Precarización del Trabajo Docente; SAEB; Evaluación Externa; Materialismo Dialéctico-Histórico.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANA</b>	-	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANEB</b>	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>BM</b>	-	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	-	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCQ</b>	-	Círculo de Controle da Qualidade
<b>CEPAL</b>	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>DIESSE</b>	-	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EAD</b>	-	Educação a Distância
<b>FIES</b>	-	Programa de Financiamento Estudantil
<b>FMI</b>	-	Fundo Monetário Internacional
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICT</b>	-	Índice da Condição do Trabalho
<b>IDEB</b>	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OIT</b>	-	Organização Internacional do Trabalho
<b>OM</b>	-	Organismos Multilaterais
<b>ONU</b>	-	Organização das Nações Unidas
<b>PNAD</b>	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAIC</b>	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>SAEB</b>	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>UNESCO</b>	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Vínculo dos professores da Educação Básica .....	17
<b>Quadro 2</b>	Vínculo dos professores da Educação Básica 2 .....	18
<b>Quadro 3</b>	Vínculo dos professores da Educação Básica 3 .....	18
<b>Quadro 4</b>	Quantidade de professores efetivos e temporários em Corumbá/MS .....	22
<b>Quadro 5</b>	Organização da prova SAEB .....	50
<b>Quadro 6</b>	Organização dos entrevistados para a pesquisa .....	57

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Série histórica do IBGE “índice de desemprego no Brasil” .....	16
<b>Gráfico 2</b>	Quantitativo de professores no 5º ano .....	24
<b>Gráfico 3</b>	Quantitativo de professores no 9º ano .....	24

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. O MUNDO DO TRABALHO .....</b>	<b>27</b>
1.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO .....	34
1.1.1 A Reforma Do Estado e a formação do novo trabalhador.....	37
1.1.2 Reestruturação do trabalho docente.....	41
<b>2. CONTRATUALIZAÇÃO DE RESULTADOS: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>48</b>
2.1 O ESTADO AVALIADOR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCATIVAS ..	51
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR EFICIENTE.....	55
<b>3. CONSTRUINDO O “PROFESSOR DE QUALIDADE”: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO SOBRE CONTROLE DA GESTÃO ESCOLAR E DO TRABALHO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS.....</b>	<b>57</b>
3.1 RELATO DAS OBSERVAÇÕES: PANORAMA SOBRE O PROCESSO DE APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS .....	58
3.2 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DECISIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DE INVESTIMENTO.....	62
3.3 CONDIÇÕES PRECARIZADAS DE TRABALHO .....	65
3.3.1 Contrato de trabalho semestral e os efeitos na relação professor x aluno	65
3.3.2 3.3.2. Cobrança obrigatória da construção do planejamento anual a professores com contratos semestrais de trabalho.....	70
3.3.3 3.3.3. Gestão escolar que busca eficiência e produtividade no trabalho dos professores por meio da condição de temporários .....	71
3.3.4 3.3.4. Produtividade docente como vitrine de contratação para os gestores 73	
3.4 CLIMA ESCOLAR .....	75
3.4.1 Responsabilização docente.....	78
3.4.2 Autonomia x alienação do trabalho docente .....	82
3.4.3 Controle e a regulação do trabalho pedagógico para a construção de uma “escola de qualidade” .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A – Questões norteadores da entrevista .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Esse estudo tem por objetivo compreender como as avaliações externas vão se tornando ferramentas de controle da gestão escolar e do trabalho de professores temporários da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS, a partir dos seguintes objetivos específicos: (I) Analisar as condições de trabalho estes professores temporários realizam seu ofício; (II) Compreender como o clima escolar molda-se para atingir as metas propostas pela avaliação; (III) Investigar como as avaliações externas determinam a compreensão que estes professores contratados possuem sobre as finalidades educativas, e; (IV) Discutir como as avaliações externas têm se tornado ferramentas de controle sobre a gestão escolar e o trabalho pedagógico docente.

A categoria docente é uma das maiores categorias de trabalhadores no Brasil e no mundo (FLEURI, 2015), o que significa uma classe que recebe todos os anos atenção especial das autoridades governamentais, preocupadas em equilibrar a balança econômica capitalista pesando, certamente, mais para o lado dos interesses do capital e menos para os interesses dos trabalhadores em educação.

Segundo o documento “Censo da Educação Básica 2019: Notas Estatísticas” o Brasil contou com 2,2 milhões de docentes na Educação Básica, sendo desse total 62,6% professores do Ensino Fundamental. Já no documento “Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso do Sul” aponta-se um número de 32.279 docentes atuando na Educação Básica do Estado, sendo desse total 42,2% no Ensino Fundamental. Os dados relevam, portanto, a importância e o tamanho desta categoria no cenário econômico brasileiro mais recente.

Inúmeras transformações acompanham a história da formação da categoria de trabalhadores docentes que, como afirma Saviani (2009), perpassa desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras – ou o período que o autor chama de “Ensaio intermitentes de formação de professores” (p. 143) - entre os anos de 1827-1890 até o “advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia” (p. 144), entre os anos de 1996 a 2006.

Inerente a esse movimento estão as diversas contradições ao seu entorno, envolvendo avanços e retrocessos do ponto de vista da luta por melhores condições de trabalho. Estas lutas vão demarcando a trajetória da carreira docente, em busca de valorização de seu trabalho, como podemos perceber quando a categoria se unificou em torno da instituição do piso salarial, ou lutou para garantir mudanças na carga horária de trabalho, no direito

de acessarem uma formação continuada de qualidade, entre outras tantas lutas históricas que compõem a agenda dos trabalhadores em educação.

Entre 1960 e 1970, a educação passa por uma nova significação em todo o mundo, já que o capitalismo a converte em poderosa estratégia de formação de capital humano

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Todas estas profundas contradições levam a categoria docente a uma crise sem precedente, crise de legitimidade social que se reflete no reconhecimento dos professores como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. Com esse peso, são inúmeras as tentativas de alterar o perfil profissional, aproximando-o mais de uma visão neoliberal gerencialista que de uma visão emancipadora que vê o professor como figura fundamental para a aprendizagem, mas não o responsável por tudo que ocorre em seu interior. Essa centralidade que tem ocupado os docentes para a educação em um contexto neoliberal, provocou prejuízos fundamentais para sua carreira, pois a perda de direitos é clara e cada vez maior.

É importante ressaltar que a precarização não se dá por movimentos recentes, estamos falando de um processo histórico e estrutural. Alves (2013) em seu texto “Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI” nos apresenta a precarização do trabalho como o processo de degradação do homem.

[...] é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política (p. 236).

Ao longo dos anos vivemos a degradação nas mais diversas formas, seja pela reestruturação produtiva, seja nas reformas que foram promulgadas com intuito de retirar as garantias e benefícios de proteção social dos trabalhadores, seja no acúmulo de horas trabalhadas diariamente, entre outras.

Graça Druck (2011), em seu texto “Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios”, nos traz que, diante dos seus estudos é possível vislumbrar no Brasil, desde os anos de 1990, quatro tipos de precarização do trabalho.

O primeiro tipo a que ela se refere se dá na desproteção social dos trabalhadores, colocando-os em situação vulnerável, no que se refere a garantia de direitos. Para ela:

As formas de mercantilização da força do trabalho produziram um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem proteção social, cujas formas de ocupação e o desemprego ainda revelam, em 2009, um alto grau de precarização social (p. 47).

No segundo tipo a autora nos apresenta a tese da intensificação do trabalho e a inserção da terceirização no setor público, que justificavam essa inserção como estratégia para que as empresas pudessem sobreviver aos momentos pós reformista. A princípio a terceirização seria para os setores automotivos, petroquímicos e bancários, mas Druck (2011) afirma que após os anos 2000 a terceirização continuava a crescer e com força cada vez mais crescente no setor público.

Com trabalhadores vulneráveis, desalentados em uma sociedade que, dia a dia, lhe retira direitos, submetidos a formas degradantes de trabalho, temos o terceiro tipo de precarização: o adoecimento no trabalho.

[...] os estudos microssociais em empresas e organizações, no campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, definem uma “psicopatologia da precarização”, produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela imposição da busca de excelência como ideologia da perfeição humana, que pressiona os trabalhadores ignorando seus limites e dificuldades, junto a uma radical defesa e implementação da flexibilidade como “norma” do presente. Isso exige uma adaptação contínua a mudanças e novas exigências de polivalência, de um indivíduo “volátil”, sem laços, sem vínculos e sem caráter, isto é, flexível (p. 49).

Aliado a esse cenário de adoecimento, somado aos fatores de vulnerabilidade e intensificação do trabalho, a autora nos chama a refletir o quarto tipo de precarização, o conflito identitário. Sequestrado de suas relações sociais, posto em atividades laborais degradantes, o trabalhador já não se reconhece pertencente a sua classe, “fruto da desvalorização simbólica e real que condena cada trabalhador a ser o único responsável por sua empregabilidade” (p. 50).

E é com esse sentimento individualista, com ideologias que alimentam a competitividade entre os espaços de trabalho que a autora nos apresenta o quinto tipo de

precarização, o desmonte das organizações sociais, que em meio a globalização entrou em crise “sob a direção do neoliberalismo em âmbito mundial” (p. 50).

A Educação também passou por longos momentos de reestrutura de trabalho e expansão do processo de precarização. Podemos citar os anos de 1980, um período de reformulação em sua base, cujo objetivo é a busca incessante pela melhoria da qualidade nos índices de Educação, sob a orientação de novas agendas advindas do Banco Mundial e CEPAL. Sob discursos da eficiência e eficácia, produtividade e proatividade, a qualidade educacional seria medida por avaliações. A busca pela modernização do currículo e o olhar no progresso educacional, cunhado nessas premissas para o setor público, leva o sistema a não só avaliar, como responsabilizar escolas e professores sobre resultados obtidos.

Com o passar dos anos, agendas internacionais, como a 2030 da Organização das Nações Unidas, e documentos estratégicos sobre a formação de professores, como o do Banco Mundial de 2015, fomentaram o discurso sobre a necessidade de termos escolas de “qualidade”, que preservassem a equidade, justiça social, promoção da paz e redutora da desigualdade social, entre outros papéis que se atribui a escola. Aos professores, caberá o discurso de inovação, proatividade e eficiência, que irão sugerir, dentre outras diretrizes, a perda da estabilidade docente como forma de aumento de produtividade.

Os ataques a conjunto de trabalhadores no Brasil mais recente tem impactado muito os professores. Exemplo disso é a reforma Trabalhista, amparada pela lei nº 13.467/2017 que altera a Consolidação das Leis Trabalhistas, e a Reforma da Previdência, amparada pela Emenda Constitucional nº 103, de 2019. As reformas citadas alteram a vida de milhares de trabalhadores no Brasil que, há anos, amargam os suplícios da precarização do mercado de trabalho.

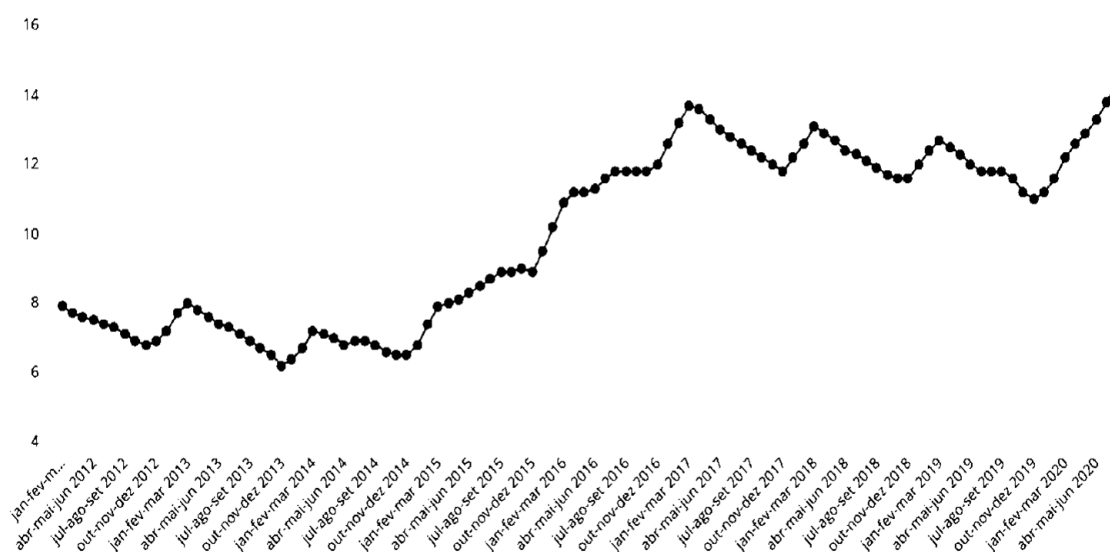
Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Índice da Condição de Trabalho<sup>1</sup> (ICT-DIEESE) ficou estável entre o último trimestre de 2019 e primeiro trimestre de 2020, e foi o mesmo índice que o Brasil marcou no primeiro trimestre de 2019: “[...] a economia já mostrava desaceleração e o mercado de trabalho, estagnação” (p. 2). Além disso, foi mostrado na estatística uma “redução no

---

<sup>1</sup> De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) o ICT é “um índice sintético, para acompanhamento e análise das condições do cada vez mais heterogêneo mercado de trabalho brasileiro, com o olhar em questões econômicas e sociais”. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseict/ict.html>. Acesso em: 20 de nov 2020.

percentual de outros trabalhadores que contribuem para a previdência” (p. 1), além de um aumento na desocupação e no desalento entre os considerados chefes de família.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua” o desemprego no primeiro trimestre de 2020 no Brasil alcançou 12,9 milhões de pessoas, atingindo a marca de 11,9% da população, sendo a região do Centro-Oeste a ocupar o terceiro lugar no índice de desemprego no Brasil. Essa marca a nível nacional, segundo a série histórica do IBGE se concentra como uma das mais altas nos últimos anos, conforme mostra o gráfico abaixo:



Série histórica “índice de desemprego no Brasil”.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua

No Brasil as situações degradantes no trabalho também têm sinalizado a força com que a precarização tem atingido os trabalhadores brasileiros. No que se refere às condições de trabalho docente, um documento formulado pelo DIESSE, no primeiro trimestre de 2019, com base nos dados do extinto Ministério do Trabalho de 2017, afirma que “a cada 2 minutos um professor(a) é afastado por acidente de trabalho ou doença”, sendo a maior parcela afastada por doença os professores da rede pública. O que mais chama a atenção é a conclusão da pesquisa: “No Brasil, no mesmo ano, foram registrados 50 falecimentos por acidente de trabalho e 291 aposentadorias por invalidez permanente relacionadas ao trabalho docente” (p. 1), o que mostra o adoecimento dos professores em meio a condições de trabalho degradante, em um cenário de ataque aos seus direitos trabalhistas, previdenciários e administrativos.



Para além desses dados, o DIEESE informa que é na Educação que se concentraram os maiores números de greves e reivindicações em 2018, sendo a luta pelo cumprimento do piso e reajuste salarial as principais pautas, o que mostra que, além das condições acima apresentadas, ainda há um longo caminho a ser batalhado em prol da valorização salarial na carreira docente. Estudos realizados por Contreras (2002); Shiroma e Evangelista (2007); Ciavatta (2013); Libâneo (2019); Oliveira (2012); Seki (2017) analisam a carreira docente, considerando as implicações e perspectivas no trabalho do professor com as mudanças nas políticas sociais desde 1990, com a reforma administrativa do Estado brasileiro. No interior destas discussões, surge a figura do professor temporário que, diferente do professor efetivo, trabalha sob condições instáveis e precarizadas de contrato celebrado com Estados, Municípios, empresas terceirizadas ou pela CLT (Consolidações das Leis do Trabalho).

De acordo com Carvalho (2018), o Censo da Educação Básica considera como vínculo de trabalho quatro categorias: 1. Concursado; 2. contrato CLT; 3. Temporário e; 4. Terceirizado. Em 2017, o Brasil contou com 95.008 professores temporários na Educação Infantil, 156.087 professores temporários no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 205.197 professores temporários no Ensino Fundamental – Anos Finais e 137.104 professores temporários no Ensino Médio, como pode ser visto no quadro abaixo<sup>2</sup>.

Educação Infantil	CONCURSADO	239.555	49,4	292.672	51,6
	CONTRATO CLT	6.408	1,3	6.653	1,2
	TEMPORÁRIO	81.060	16,7	95.008	16,8
	TERCEIRIZADO	1.509	0,3	1.467	0,3
	NÃO INFORMADO	156.562	32,3	171.158	30,2
	TOTAL	485.094		566.958	
Anos Iniciais	CONCURSADO	444.099	57,8	433.973	55,4
	CONTRATO CLT	5.748	0,7	6.322	0,8
	TEMPORÁRIO	140.770	18,3	156.087	19,9
	TERCEIRIZADO	1.410	0,2	1.162	0,1
	NÃO INFORMADO	175.880	22,9	185.964	23,7
	TOTAL	767.907		783.508	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

<sup>2</sup> Segundo a autora, “vínculos ‘não informados’ correspondem aos professores das escolas privadas” (p. 41).

		2013		2017	
		N	%	N	%
Anos Finais	CONCURSADO	488.687	57,8	444.073	54,9
	CONTRATO CLT	3.157	0,4	2.625	0,3
	TEMPORÁRIO	203.805	24,1	205.197	25,4
	TERCEIRIZADO	929	0,1	1.072	0,1
	NÃO INFORMADO	148.651	17,6	155.396	19,2
	TOTAL	845.229		808.363	
Ensino Médio	CONCURSADO	301.996	56,7	294.633	54,9
	CONTRATO CLT	1.470	0,3	1.686	0,3
	TEMPORÁRIO	127.258	23,9	137.104	25,5
	TERCEIRIZADO	515	0,1	526	0,1
	NÃO INFORMADO	101.764	19,1	102.912	19,2
	TOTAL	533.003		536.861	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

Esses dados, obtidos no documento “Perfil do Professor da Educação Básica” (2018), apontam que a maior proporção desses professores temporários está na esfera estadual, contemplando um total de 279.376, como expressa a imagem abaixo:

		2013		2017	
		N	%	N	%
FEDERAL	Concursado	15.816	82,0	24.101	86,3
	Contrato CLT	80	0,4	36	0,1
	Temporário	3.263	16,9	3.697	13,2
	Terceirizado	131	0,7	80	0,3
	Total	19.290		27.914	
ESTADUAL	Concursado	475.338	69,1	413.329	64,0
	Contrato CLT	2.211	0,3	2.086	0,3
	Temporário	209.518	30,5	229.846	35,6
	Terceirizado	663	0,1	631	0,1
	Total	687.730		645.892	
MUNICIPAL	Concursado	784.448	73,8	833.519	73,8
	Contrato CLT	13.146	1,2	14.076	1,2
	Temporário	262.750	24,7	279.376	24,7
	Terceirizado	3.204	0,3	3.184	0,3
	Total	1.063.548		1.130.155	
PRIVADA	464.318		492.761		

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

Para Carvalho (2018) o vínculo de professores temporários se dá como justificativa para suprir necessidades temporárias da esfera contratante, na falta do professor efetivo. O que acontece, na prática, é que esses profissionais acabam tendo seu contrato renovado com tempo determinado, o que leva o professor a viver sob condições precarizadas de trabalho, muitas vezes toda sua vida profissional. No ano de 2019 o juiz Daniel Scaramella Moreira determinou que a prefeitura de Corumbá/MS demitisse 278 professores temporários da Rede Municipal. Segundo a decisão<sup>3</sup> as contratações estariam fora das previsões (tempo de contrato e forma de celebração de contrato), configurando-se como um avanço na luta contra a precarização da carreira do professor e, conseqüentemente, de seu trabalho.

A estratégia de preencher os quadros docentes com professores temporários, estimulando a precarização do trabalho, alicerçada sob os ideais gerencialistas, que busca por professores eficazes e produtivos para responder aos ideais avaliativos que o sistema coloca sobre a escola, nos leva a alguns questionamentos: em que condições estes professores temporários realizam seu trabalho? Sua condição de temporário tem alguma determinação sobre sua atividade? Estariam as avaliações externas determinando a compreensão que estes professores contratados possuem sobre as finalidades educativas? As avaliações externas têm se tornado ferramentas de controle sobre a gestão escolar e o trabalho pedagógico docente?

Em meio a esse campo de disputas, onde professores efetivos e temporários buscam sua sobrevivência no interior do setor público, outro grande desafio vem se mostrando à luta dos docentes por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Os documentos e estratégias construídos pelo Terceiro Setor têm apontado caminhos que buscam transformar o setor público da educação, induzindo-o à assunção de características cada vez mais similares ao setor privado/empresarial e evidenciando, portanto, a carreira docente como campo de disputas, alicerçado em preceitos de eficiência e eficácia gerenciais. Como campo cada vez mais influenciado pelas políticas de gestão gerencialistas, a carreira docente tem passado por mudanças importantes tendo a mensuração de sua “qualidade” uma das mais significativas, porque capazes de causar mudanças nas prioridades educacionais. As inúmeras avaliações que assolam os currículos escolares de todo o país revelam que professor considerado de boa qualidade

---

<sup>3</sup> Notícia veiculada no jornal online regional disponível em:  
<https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/juiz-manda-prefeitura-de-ms-demitir-278-professores-temporarios>

é aquele que atende às exigências de rendimento inerentes e, muitas vezes, implícitas das avaliações. É justamente este movimento que potencialmente as avaliações causam sobre a gestão escolar e sobre o trabalho do professor que esta pesquisa busca revelar.

[...] é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política (ALVES, 2013, p. 236).

Ao longo dos anos vivemos a degradação nas mais diversas formas, seja pela reestruturação produtiva, seja nas reformas que foram promulgadas com intuito de retirar as garantias e benefícios de proteção social dos trabalhadores, seja no acúmulo de horas trabalhadas diariamente, entre outras.

Graça Druck (2011), em seu texto “Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios”, nos traz que, diante dos seus estudos é possível vislumbrar no Brasil, desde os anos de 1990, quatro tipos de precarização do trabalho.

O primeiro tipo a que ela se refere se dá na desproteção social dos trabalhadores, colocando-os em situação vulnerável, no que se refere a garantia de direitos. Para ela:

As formas de mercantilização da força do trabalho produziram um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem proteção social, cujas formas de ocupação e o desemprego ainda revelam, em 2009, um alto grau de precarização social (p. 47).

No segundo tipo a autora nos apresenta a tese da intensificação do trabalho e a inserção da terceirização no setor público, que justificavam essa inserção como estratégia para que as empresas pudessem sobreviver aos momentos pós reformista. A princípio a terceirização seria para os setores automotivos, petroquímicos e bancários, mas Druck (2011) afirma que após os anos 2000 a terceirização continuava a crescer e com força cada vez mais crescente no setor público.

Com trabalhadores vulneráveis, desalentados em uma sociedade que, dia a dia, lhe retira direitos, submetidos a formas degradantes de trabalho, temos o terceiro tipo de precarização: o adoecimento no trabalho.

[...] os estudos microssociais em empresas e organizações, no campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, definem uma “psicopatologia da precarização”, produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela

imposição da busca de excelência como ideologia da perfeição humana, que pressiona os trabalhadores ignorando seus limites e dificuldades, junto a uma radical defesa e implementação da flexibilidade como “norma” do presente. Isso exige uma adaptação contínua a mudanças e novas exigências de polivalência, de um indivíduo “volátil”, sem laços, sem vínculos e sem caráter, isto é, flexível (p. 49).

Aliado a esse cenário de adoecimento, somado aos fatores de vulnerabilidade e intensificação do trabalho, a autora nos chama a refletir o quarto tipo de precarização, o conflito identitário. Sequestrado de suas relações sociais, posto em atividades laborais degradantes, o trabalhador já não se reconhece pertencente a sua classe, “fruto da desvalorização simbólica e real que condena cada trabalhador a ser o único responsável por sua empregabilidade” (p. 50).

E é com esse sentimento individualista, com ideologias que alimentam a competitividade entre os espaços de trabalho que a autora nos apresenta o quinto tipo de precarização, o desmonte das organizações sociais, que em meio a globalização entrou em crise “sob a direção do neoliberalismo em âmbito mundial” (p. 50).

Cabe salientar que quando falamos de precarização estamos falando de um processo histórico e estrutural. Alves (2013) em seu texto “Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI” nos apresentação a precarização do trabalho como o processo de degradação do homem.

A Educação também passou por longos momentos de reestrutura de trabalho e expansão do processo de precarização. Podemos citar os anos de 1980, um período de reformulação em sua base, cujo objetivo é a busca incessante pela melhoria da qualidade nos índices de Educação, sob a orientação de novas agendas advindas do Banco Mundial e CEPAL. Sob discursos da eficiência e eficácia, produtividade e proatividade, a qualidade educacional seria medida por avaliações. A busca pela modernização do currículo e o olhar no progresso educacional, cunhado nessas premissas para o setor público, leva o sistema a não só avaliar, como responsabilizar escolas e professores sobre resultados obtidos.

Com o passar dos anos, agendas internacionais, como a 2030 da Organização das Nações Unidas, e documentos estratégicos sobre a formação de professores, como o do Banco Mundial de 2015, fomentaram o discurso sobre a necessidade de termos escolas de “qualidade”, que preservassem a equidade, justiça social, promoção da paz e redutora da desigualdade social, entre outros papéis que se atribui a escola. Aos professores, caberá

o discurso de inovação, proatividade e eficiência, que irão sugerir, dentre outras diretrizes, a perda da estabilidade docente como forma de aumento de produtividade.

Foram a partir dessas inquietudes que nossa pesquisa destinou seu público-alvo para os professores temporários atuantes nas séries avaliadas pela Prova SAEB. Como elucida José Filho (2006, p.64) que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Deste modo, optamos pela pesquisa de campo, definida por Gonsalves (2001, p.67) como “um tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre.” Portanto, por meio de uma pesquisa de campo constituída por observações e entrevistas, buscamos compreender como as avaliações externas estão se tornando ferramentas de controle da gestão escolar e do trabalho de professores temporários da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS.

Para a realização da etapa empírica da pesquisa inicialmente coletamos dados na Secretaria Municipal de Educação, a fim de saber mais sobre a atuação dos professores que atuam em séries avaliadas nas escolas. Durante a conversa com uma das técnicas da Secretaria, ela informou que o município contaria com menos de cinco professores temporários e que as escolas já estariam em período de reajuste de seu quadro com os professores aprovados no último concurso. Diante dessa informação, e com a constatação de que o quantitativo de professores temporários informado era bem abaixo da média nacional e do que tínhamos conhecimento de forma empírica, decidimos visitar as 16 escolas do perímetro urbano do município de Corumbá/MS que ofertam as séries do 5º e do 9º ano<sup>4</sup>. Ao final dessa coleta nas escolas obtivemos os seguintes números de professores<sup>5</sup>, conforme quadro abaixo:

<b>ESCOLA</b>	<b>5º ANO</b>	<b>9º ANO</b>
Escola Municipal Almirante Tamandaré	0 temporários 2 efetivos	Não tem turma
Escola Municipal Ângela Maria Perez	0 temporários 2 efetivos	2 temporários 1 efetivo
Escola Municipal Barão do Rio Branco	2 temporários 1 efetivo	1 temporário 2 efetivos

<sup>4</sup> Das 16 escolas visitadas, apenas 13 ofertam o 9º ano no município.

<sup>5</sup> Informações coletadas no segundo semestre do ano de 2019.

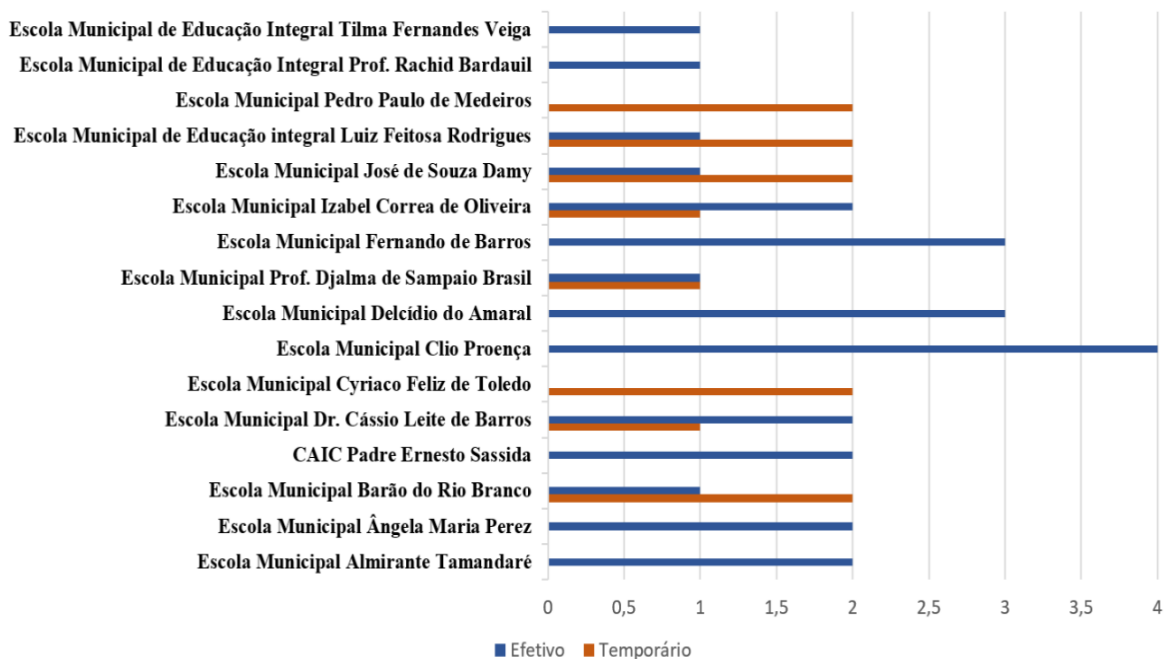
CAIC Padre Ernesto Sassida	0 temporários 2 efetivos	1 temporário 2 efetivos
Escola Municipal Dr. Cássio Leite de Barros	1 temporário 2 efetivos	0 temporários 3 efetivos
Escola Municipal Cyriaco Feliz de Toledo	2 temporários 0 efetivos	1 temporário 2 efetivos
Escola Municipal Clio Proença	0 temporário 4 efetivos	1 temporário 2 efetivos
Escola Municipal Delcídio do Amaral	0 temporário 3 efetivos	Não tem turma
Escola Municipal Prof. Djalma de Sampaio Brasil	1 temporário 1 efetivo	0 temporário 3 efetivos
Escola Municipal Fernando de Barros	0 temporário 3 efetivos	0 temporário 3 efetivos
Escola Municipal Izabel Correa de Oliveira	1 temporário 2 efetivos	0 temporário 3 efetivos
Escola Municipal José de Souza Damy	2 temporários 1 efetivo	2 temporários 1 efetivo
Escola Municipal de Educação integral Luiz Feitosa Rodrigues	2 temporários 1 efetivo	1 temporário 2 efetivos
Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros	2 temporários 0 efetivo	2 temporários 1 efetivo
Escola Municipal de Educação Integral Prof. Rachid Bardauil	0 temporário 1 efetivo	Não tem turma
Escola Municipal de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga	0 temporário 1 efetivo	2 temporários 1 efetivo
Total Geral	13 temporários 26 efetivos	13 temporários 26 efetivos

*Fonte: Elaboração da autora*

Diante dessas informações percebemos um número expressivo de professores temporários atuando diretamente nas séries em que a Prova SAEB é realizada, sendo 8

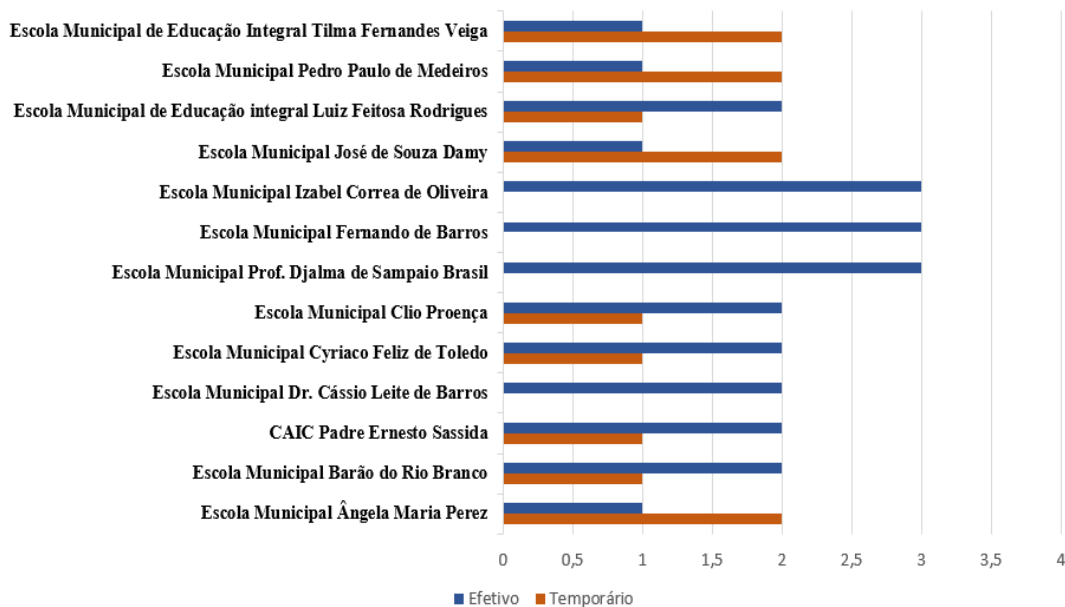
escolas com professores temporários atuando nas séries do 5º ano e 9 escolas com professores temporários atuando no 9º ano, mesmo que o número de professores efetivos ainda seja maior.

### Quantidade de professores no 5º ano



Fonte: Elaboração da autora

### Quantidade de professores no 9º ano



Fonte: Elaboração da autora



Nossa pesquisa analisou o período que envolve a aplicação da avaliação SAEB, realizada no final do ano de 2019, nas escolas públicas e privadas (privadas em caráter amostral, como já mencionado nesta pesquisa).

Em virtude da falta de informações mais precisas sobre quantidade de professores efetivos e contratados pela Secretaria de Educação do município, resolvemos realizar o levantamento diretamente nas escolas. Para este levantamento, selecionamos as escolas localizadas na cidade, excluindo aquelas que ficam no campo em razão da dificuldade de acesso a algumas delas. Assim, chegamos ao total de 722 professores<sup>6</sup>, sendo desse total 231 professores convocados<sup>7</sup>. Das 16 escolas visitadas, apenas 4 não contavam com professores convocados nas séries avaliadas pela Prova SAEB. Das 12 escolas que possuem professores convocados, apenas 5 possuíam um professor convocado, no restante esses professores eram maioria, o que nos chama a atenção do porquê desses professores não efetivos assumirem uma série com uma demanda tão alta de avaliação, conforme identificada na tabela de quantitativo de professores, na Introdução desta pesquisa.

Após a coleta de dados inicial nas 16 escolas, foram escolhidas 4 escolas para que realizássemos a pesquisa de campo com observação e entrevistas semiestruturadas: duas com notas acima do índice do IDEB e duas com notas abaixo do índice do IDEB<sup>8</sup>.

São dados que, associados ao contexto econômico de ampliação do capital em sua forma mais destrutiva dos direitos dos trabalhadores, nos permitem desvelar a realidade de milhares de professores contratados que são lançados numa corrida por melhoria dos índices educacionais que, supostamente, representaria a qualidade da educação. Nesta lógica, portanto, a qualidade da educação estaria direcionada à qualidade do professor ou ao que o docente faz para auxiliar as escolas a melhorarem os resultados nas avaliações.

Nossa pesquisa de campo observou a aplicação da prova SAEB, realizada entre os dias 29/10/2019 e 30/10/2019, no município de Corumbá/MS em duas escolas: Escola Y e Escola X. O agendamento de observação na aplicação da SAEB se deu no primeiro contato com as escolas, que nos deram liberdade para presenciar o momento da avaliação com os alunos. Porém, no dia da aplicação, fui informada pelos aplicadores da Prova

---

<sup>6</sup> Esses dados foram coletados nas próprias unidades escolares, no segundo semestre do ano de 2019. O número pode ter variações caso um professor atue em mais de uma escola da rede municipal já que as instituições não tinham essa informação documentada.

<sup>7</sup> Esses dados foram coletados nas próprias unidades escolares, no segundo semestre do ano de 2019. O número pode ter variações caso um professor atue em mais de uma escola da rede municipal já que as instituições não tinham essa informação documentada.

<sup>8</sup> Referência com base no Censo Escolar de 2018.

SAEB (sob responsabilidade da secretaria do Estado) que eu não poderia ficar em sala de aula durante a prova, por critérios já estabelecidos pela organização nacional. Dessa forma pude observar o clima da escola nesses dois dias de avaliação pelo corredor. Ao final da observação foram agendadas as entrevistas a serem realizadas com os professores.

Também durante a primeira visita às escolas fui informada que o município de Corumbá/MS, por meio de elaboração da Secretaria de Educação, organiza bimestralmente uma avaliação externa para todos os alunos do Ensino Fundamental, com base nos descritores da Prova SAEB e nas competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular. Pedi permissão para participar da aplicação da prova “Ação Educativa”, realizada nos dias 30/09/2019 e 03/10/2019, e foi concedido. Dessa forma, participei da aplicação nas duas outras escolas, sendo elas: Escola **W** e Escola **Z**.

Para além da observação na aplicação das avaliações, foi possível conversar com diretores e coordenadores e professores das escolas escolhidas para a pesquisa, de modo a entender como acontece o processo de preparação dos alunos para a prova SAEB, quais as intervenções pedagógicas são realizadas ao longo do ano e como se dá o processo de trabalho dos professores convocados que atuam nas séries avaliadas.

Este estudo tem como categorias centrais o trabalho, a composição do homem à medida que ele se relaciona com o concreto, a expropriação do trabalho, pensando no processo alienador do trabalho docente e a precarização do trabalho docente, como resultado da degradação do capital às forças produtivas e as reformas que impactam a formação e a prática docente, sob a ótica de Marx.

Dessa forma, esta pesquisa está dividida em três capítulos: no primeiro apresentamos o contexto material onde as políticas de avaliação e ações que visam a ampliação da precarização docente ocorrem. São nas relações entre capital e trabalho que vamos encontrar as explicações materiais sobre o fenômeno pesquisado. Por isso, desenvolvemos neste primeiro capítulo uma análise sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, passando pelo processo de reestruturação produtiva, no período Fordista/Taylorista e Toyotista até chegar nos tempos de Reforma Administrativa do Estado e seus impactos sobre a classe trabalhadora. No capítulo dois, abordaremos a precarização do trabalho docente, seu processo de profissionalização e o impacto das reformas gerencialistas na carreira docente. No que se refere ao trabalho do professor, também abordaremos como os Organismos Multilaterais recomendam, por meio da elaboração de documentos e de ações, a estruturação da carreira docente. No terceiro capítulo, faremos uma análise crítica do contexto da prática, onde as políticas são

recepcionadas, dialogando com as falas coletadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, diretores e coordenadores em 4 escolas do município de Corumbá/MS. Com esse diálogo, será possível construirmos um parâmetro de análise sobre como se constitui o trabalho e a organização docente dos professores temporários que atuam em séries avaliadas, tanto pela prova SAEB quanto pelas avaliações externas municipais.

## **1. O MUNDO DO TRABALHO**

Para Marx (2010), um dos resultados mais contundentes da lógica do capital sendo, inclusive, uma das bases da desigualdade estrutural é a alienação do sujeito no trabalho. O processo alienador torna o trabalhador um mero reprodutor de ações (MARX, 2010, p. 81). É nessa condição alienada que o capital consegue difundir sua hegemonia e faz o trabalhador acreditar que o sistema de produção capitalista é incontestável e dominante: Por mais que as condições de trabalho sejam precarizadas, o capital leva os trabalhadores a comemorar sua condição de explorado em detrimento a um enorme, e cada vez maior, exército de reserva. Essa condição de exploração e precarização tem relação com o que Antunes; Alves (2004) afirmam ser o “aprofundamento das contradições do capital”:

Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores desempregados, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a “racionalidade” no âmbito produtivo e a “irracionalidade” no universo societal. (p. 348).

Para Marx, o trabalho é uma atividade essencialmente humana, fruto de seres dotados de consciência, pois como Alves (2007) afirma “é através do processo de objetivação (do trabalho) que o animal homem se tornou ser humano” (p. 20).

O aprisionamento deste homem e de sua capacidade autônoma para produzir, transforma essa atividade em profunda punição e essa forma de trabalho, que Marx (1989) chama de ontológica vai perdendo sua configuração. Causa o que Alves (2007) chama de forma estranhada da objetivação:

sob determinadas condições históricas da propriedade privada e da divisão hierárquica do trabalho, a produção de objetos se inverteu em

produção de coisas-mercadorias. O objeto de trabalho (ou o produto do trabalho) se tornou coisal, ou seja, tornou-se uma coisa, produto-mercadoria, intransparente, fetichizado, que nega o próprio sujeito humano, o ser genérico do homem. A objetivação assume deste modo, uma forma estranhada (p. 20).

Estas relações que vão se estabelecendo entre o trabalho e o capital, para Marx (2010), é o processo de subsunção (p. 283), que consiste numa subordinação que o trabalho ocupa no capitalismo, por meio de um trabalho aprisionador das relações sociais e individuais do homem, à medida que este ofício se torna degradante àquilo que Antunes e Alves (2004) afirmam ser uma “inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital” (p. 345), por meio da “captura integral da subjetividade operária” (p. 345).

Essa captura se dará na medida em que o trabalhador assume, para si, a responsabilidade pela produção, de modo a “vestir a camisa” e tornar-se “líder” no processo, cada vez mais envolvido com o trabalho que exerce, mesmo que isso lhe custe trabalhar mais sem o devido reconhecimento financeiro: “O operário é encorajado a pensar ‘proativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz pro positivo)” (ALVES, 2015, p. 186).

O capitalismo, nesta lógica de precarização, tem um importante palco político e econômico: o neoliberalismo. As políticas neoliberais são fundamentais para que os objetivos de precarização apresentados acima se concretizassem. A implementação de uma agenda que fomente políticas de mercado na estrutura do setor público não é um processo orgânico, não sendo igual em todos os países atingidos por este ideal. Podemos afirmar que em alguns países essa implementação veio de forma violenta.

Foi assim que o Chile, laboratório onde surge o neoliberalismo, vivencia momentos de violência e repressão dos direitos sociais, por meio da ditadura de Pinochet, entre os anos de 1973 a 1990: “[...] nesse contexto, junto a importantes modificações na base econômica metropolitana, começou a processar-se na grande Santiago uma radical reestruturação de seu mercado de trabalho e uma maior dispersão territorial das atividades produtivas e da população” (ALVES; CORSI, 2002, p. 9). Com discursos autoritários, a ideologia que se implementa com a ditadura é a de que o mercado vale mais.

Já na América do Norte o neoliberalismo, segundo Anderson (1995), vem como resposta ao Estado de Bem Estar Social, que demonstrava sinais de enfraquecimento na medida em que a taxa de lucro decaía e a possibilidade de enriquecimento da burguesia diminuía. Esse Estado intervencionista, nos estudos que Anderson (1995) faz sobre

Hayek, ameaçava a liberdade política e econômica da sociedade. Para Hayek a liberdade individual estava ameaçada e era a política de regulação social o fator que destruía a livre disputa comercial e a desigualdade (segundo o autor, para Hayek a desigualdade era algo positivo).

Em meio a um capitalismo avançado, que ganhava poder e espaço entre os países, seu discurso crescia em consenso, ainda mais forte no momento anos após 1973 já que Hayek (2010) afirmava que o problema se concentrava nos sindicatos e na classe operária

Se, pois, os sindicatos resistirem com êxito a uma redução dos salários de tais categorias, restarão apenas duas alternativas: ou usar a coação (isto é, escolher certos indivíduos e transferi-los compulsoriamente a outras funções menos bem remuneradas), ou então deixar que aqueles que já não podem ser empregados com os salários relativamente altos percebidos durante a guerra permaneçam desempregados até se disporem a aceitar trabalho menos bem pago (p. 195).

No neoliberalismo ocorre um importante aprofundamento da precarização do trabalho, causado pela regulação da economia por meio do mercado e da privatização. Tanto o liberalismo e sua nova roupagem, o neoliberalismo, procuram de diversas formas contornar as crises cíclicas do capital. Uma destas formas, segundo Marx (1989), era criar um exército de reserva industrial. Ainda segundo o autor, “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (1989, p. 731).

Este movimento de grandes impactos sobre os trabalhadores, ao mesmo tempo em que promoveu um Estado centrado na privatização, desregulamentação do trabalho, ataque aos direitos dos trabalhadores, promoveu movimentos importantes contra hegemônicos. Alguns países como a França (com François Maurice Adrien Marie Mitterrand) e a Grécia (com Andréas Papandréu), inclusive, experimentaram governos mais à esquerda, com discurso contrário à onda neoliberal, mas que foram silenciados à medida que o novo modelo de organização da economia capitalista se expandia e se viram na necessidade de “reorientar-se para fazer uma política muito próxima à ortodoxia neoliberal” (ANDERSON, 1995, p. 5).

A partir dos anos de 1989, governos de esquerda ocupam governos de alguns países que já demonstravam resistência aos ideais da direita, como Portugal. Mas seria uma tentativa sem sucesso, uma vez que os danos causados pelo movimento neoliberal já haviam se alastrado e, até mesmo, seduzido alguns ideais da esquerda como Gonzalez, na Espanha.

No Brasil, os ensaios de implementação do neoliberalismo têm destaque nos anos de 1990, com a chegada à presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Como afirma Antunes (2005), em sua obra “A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)”, Collor se elege por meio do ideal de modernização, com a promessa de uma reestruturação da economia do país, tomando como referência aquilo que foi construído nos países europeus e norte-americanos. Alves (2009) aponta que os caminhos de governança escolhidos pelo presidente, na época, foram nefastos para os movimentos sindicais.

A partir de 1990, ocorre uma inflexão significativa no total de greves no Brasil (em contraste com o período de ascensão do sindicalismo, de 1985 a 1989). Há uma conjuntura histórico-política, marcada pela política neoliberal que articula controle social de mercado (a recessão da economia brasileira do governo Collor, que ampliou o desemprego total nas regiões metropolitanas, colocou sérias dificuldades para o movimento sindical classista) e dispositivos autocrático-estatais de controle do sindicalismo público, um dos polos combativos contra o neoliberalismo na década de 1990 (p. 190).

A desqualificação do trabalho favorece a uma perspectiva mais “acessível” da atividade laboral, onde a flexibilização torna-se a proposta mais viável para evitar a falta de emprego. A complexificação do mundo do trabalho vai exigir do capital um olhar para os diferentes setores do mundo do trabalho. Assim, sob o discurso de modernização e flexibilização, observa-se a ampliação da precarização do trabalho para outros setores do mundo do trabalho, como o de serviços. A geração de riqueza por serviços cada vez mais precarizados é o que tem se tornado tendência no mundo do trabalho atual.

Alves (2009) afirma que o Brasil, nesse período de governo Collor, entra no movimento de mundialização do capital “de forma subalterna” (p. 192), e nos tornamos cada vez mais dependentes dos países considerados centrais. Mesmo após o impeachment de Collor e a entrada dos governos Franco (1992-1995) e Cardoso (1995-2003) as políticas neoliberais assolam as estruturas da sociedade brasileira e minam as relações de trabalho e suas garantias de direitos, em especial na consolidação do Plano Diretor da Reforma do Estado, que acontecerá no primeiro mandato do governo Cardoso. Um dos idealizadores da reforma do estado brasileiro chamado Bresser-Pereira, Ministro da Reforma do Estado, sob o governo do Fernando Henrique Cardoso, defenderá a proposta, sob a justificativa da necessidade de descentralizar autoridades e delegar responsabilidades (OLIVEIRA, 2015).

Com o governo Lula (2003 – 2011), cria-se a expectativa de um governo que lutaria para conter os avanços nefastos do neoliberalismo, mas “revelou-se uma espécie de ‘terceira via’ da periferia, disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais” (BOITO, 2003, p. 1). Nesse período de introdução ao governo, que o autor chama de neodesenvolvimentista, a população se encontrava seduzida pelos ideais mercadológicos, advinda do processo de Reformas a partir dos anos de 1990. Além disso o cenário brasileiro era devastador para a classe operária, que se encontrava desalentada diante do desemprego, da desproteção às garantias de direitos sociais e os sindicatos desmontados.

É importante frisar que, apesar de comungar das premissas neoliberais, tanto o governo Lula quanto o governo Dilma (2011 - 2016) trouxeram inúmeras contribuições no fomento as políticas sociais, como o programa Minha Casa, Minha Vida, o programa de transferência de renda Bolsa Família, benefícios a população como o Benefício de Prestação Continuada. Mas, o governo não abre mão da organização da política macroeconômica com estruturas neoliberais, que conta com apoio de empresários e banqueiros.

A figura de um presidente sindicalista inflamou nos trabalhadores a esperança de um governo que pautasse sobre o resgate das políticas sociais. E durante o primeiro governo, o cenário que se apresenta é muito positivo: crescimento econômico e novas vagas de emprego. Além disso:

O segundo governo FHC perseguiu e criminalizou os movimentos camponeses; com a ascensão de Lula da Silva, esses movimentos tiveram seu direito à reivindicação reconhecido pelo governo. Organizações de luta pela terra, a começar pela mais importante, que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e organizações baseadas em camponeses e em trabalhadores rurais assalariados, como a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), representam o trabalhador do campo. O camponês remediado está presente, principalmente, na Contag e também no setor de camponeses assentados do MST. Reivindica assistência técnica, financiamento para a produção, mercado e preço para seus produtos (BOITO; BERRINGER, 2013, p. 33)

Mas, nem tudo foi positivo: “O governo manteve, até aqui, a política de juros elevados, desestimulando o investimento e o consumo, aumentou o superávit primário, contraindo os investimentos e gastos públicos, e conduziu a economia brasileira para a recessão nos dois primeiros trimestres de 2003” (p. 13). Percebe-se uma continuidade do modelo neoliberal na gestão pública do Brasil e esse cenário não será diferente com a presidente Dilma (2011 – 2016).

Durante o governo Dilma há uma continuidade do governo Lula, mas com posturas diferenciadas, confrontando a elite em seus privilégios fiscais. Além disso, há uma crise política entre os aliados do governo, que se torna mais perceptível com o segundo governo da presidente Dilma. Somada a crise interna, o governo Dilma sofre grandes protestos pela sua saída, a partir de 2013, mediante a um cenário caótico na economia, denúncias de corrupção entre os que compunham o governo. Mesmo reeleita em 2014, o cenário já não era favorável à sua permanência no poder.

A partir da reeleição da presidente Dilma em 2014, os recuos na política neodesenvolvimentista foram constantes, elevação dos juros, redução da intervenção estatal na economia, corte de investimentos públicos, cortes orçamentários, em suma, o governo seguiu a risca a aplicação da política ortodoxa neoliberal. Apesar deste recuo, a crise política e o processo de afastamento da presidente e do PT já haviam avançado, culminando no impeachment de Dilma em 2016 (PACCOLA; ALVES, 2018, p. 227).

Com o impeachment da presidente Dilma, o seu vice-presidente Michel Temer – um dos políticos responsáveis pelo golpe de 2016 - assume o poder e o Brasil assiste mais uma retomada forte do modelo neoliberal nas estruturas sociais e novos modelos de reformas que foram adotadas, como forma de desburocratizar o Estado brasileiro. No mesmo dia da posse ele edita a Medida Provisória n. 726/2016 para iniciar seu plano de reestruturação de governo e, mais a frente, estatal.

Sob o discurso de recuperação fiscal, um dos primeiros encaminhamentos do governo se dá na Reforma Administrativa, com extinção de pastas e fusão de outras, como afirmam os Editores da Revista Educação & Sociedade, em um Editorial de repúdio aos desmontes que se vivenciava naquele momento.

[...] extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação. Com isso, se alinham as medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos de pós-graduação que visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, deixando, assim, exposta a concepção de ciência e de mundo desse governo provisório. Da mesma maneira, extinguiu o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude. submetendo o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça, não por coincidência, entregue à direção do ex-secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo. (2016, p. 329 – 330).



Em 2017 escândalos assolam o governo, escancarando o outro lado do impeachment: o golpe arquitetado por integrantes do governo para derrubar a presidenta Dilma, mas nada disso impediu que ele sancionasse a Reforma Trabalhista, em julho do ano citado. A Educação sofre mudanças nesse período com o avanço da mercantilização, aperfeiçoamento da Lei 13.530/2017 que dispõe sobre o novo FIES.

Em 2019 o conservadorismo invade as estruturas políticas e sociais do Brasil, com a eleição de Jair Bolsonaro. Candidato da extrema-direita Bolsonaro traz consigo discursos fundamentados na religião cristã, com apoio da Frente Parlamentar Evangélica.

O plano de governo parte da mesma premissa defendida pela frente parlamentar: “é preciso devolver o Brasil para os brasileiros”, argumentando que “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PSL, 2018, p. 8). Criticando o que identifica como “o legado do PT de ineficiência e corrupção” (PSL, 2018, p. 13), o documento defende como princípios fundam. O plano de governo parte da mesma premissa defendida pela frente parlamentar: “é preciso devolver o Brasil para os brasileiros”, argumentando que “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PSL, 2018, p. 8). Criticando o que identifica como “o legado do PT de ineficiência e corrupção” (PSL, 2018, p. 13), o documento defende como princípios fundamentais a propriedade privada; o liberalismo econômico e uma nova forma de governar, que tem na “redução do tamanho do Estado” uma das suas ações principais, assim como defendido no documento da Frente Parlamentar Evangélica (LIMA, 2019, p. 15).

Buscará, no governo Bolsonaro, uma reestrutura das políticas sociais, em especial na Educação, sob discursos de uma Educação ineficiente, doutrinária, ideológica do marxismo e que precisa ter alicerces na religião e preparar para o mercado de trabalho: “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (PSL, 2018, p.46). Em 2019, um dos maiores ataques aos direitos sociais da população em seu governo foi sancionar a Reforma da Previdência.

Diante da contextualização, faz-se necessário analisar, mais detidamente, as formas históricas de precarização que o trabalho vem sofrendo e como a reestruturação produtiva não só vem ameaçando as condições de vida digna do homem, mas transformando-o ele mesmo em um objeto, como veremos no processo de trabalho Toyotista, que torna real o processo de subsunção à medida que aprisiona o homem de seu ser social. Além, claro, de perceber o movimento de exclusão social que o capital promove ao se difundir a ideia de que o trabalho é esgotável e não é para todos (ALVES, 1999).

## 1.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

No início do século XX, já com a segunda revolução industrial, o Brasil, ao lado de grande parte dos países centrais e alguns periféricos, presenciara mudanças importantes na forma de organização do capitalismo. Em uma nova fase, conhecida como Capitalismo Financeiro, a ideia de mundialização do capitalismo cria a falsa impressão de estarmos vivendo em um momento de neutralidade política e econômica, em uma estabilidade criada em torno de falsas expectativas sobre o crescimento da economia. Para Viana; Silva (2018) esse modelo

impõe profunda imbricação dos complexos corporativos e/ou econômicos da área social (habitação, saúde, infraestrutura, educação, previdência social etc.) com o sistema financeiro nacional e global, subordinando as decisões de investimento aos imperativos de valorização financeira dos ativos nos diferentes mercados (p. 2108)

A partir dessa nova ótica de mercado, empresários buscam novos meios de produzir e aumentar o lucro. Para que o neoliberalismo pudesse se expandir, após a crise financeira que o mundo viveu na década de 1970<sup>9</sup>, era preciso reinventar um novo modelo de produção capaz de modernizar não só os aparatos tecnológicos, mas, também, a organização do trabalho, já que como Alves (2007) salienta “o salariedade fordista-keynesiano entra em impasses estruturais”. Com o dólar desvalorizado nesse período e o petróleo sendo disputado e supervalorizado financeiramente, era preciso pensar em meios de reestruturar a produção e recuperar os lucros perdidos com a crise no capital.

Vive-se a reificação do trabalho humano, o distanciamento do homem com a sua produção e a busca por uma organização de trabalho cada vez mais otimizada, com mais lucros e menos gastos, com cada vez mais especialistas na área. Antunes (2011) salienta que toda essa expansão tecnológica mudará a organização de trabalho e o mundo da produção passará por inúmeros experimentos para melhor se adequar às novas demandas da sociedade.

Conhecido por ser um modelo “ultra produtivo”, a meta do Toyotismo era a produção sem desperdícios. Não bastava apenas a produção em série advinda pelo modelo fordista, era preciso criar a vontade de consumo nos clientes antes mesmo da

---

<sup>9</sup> Nesse período o mundo viveu a desregulamentação do sistema monetário internacional e também assistiu a maior crise petrolífera da história (ALVES, 1999).

produção se iniciar. Dessa forma “[...] o mundo do trabalho tende a assumir a feição de um mundo de vendedores de mercadorias” (ALVES, 2007, p. 139). É com esse intuito que o modelo japonês de produção, conhecido como Toyotismo, marcará profundamente as novas organizações de trabalho.

Ensaíam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a "gestão participativa", a busca da "qualidade total", são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado (ANTUNES, 2011, p. 24).

Mais do que a produção sem desperdício, por meio da ideologia disseminada pelo Toyotismo como princípio do estoque mínimo, esse período de reestruturação produtiva trará a perspectiva da gestão participativa para dentro dos espaços de trabalho. Com o objetivo de engajar o funcionário na ideologia da empresa, cria-se a concepção de participação coletiva nas tomadas de decisão, para que juntos pudessem planejar as produções e suas formas de vender cada vez mais a mercadoria antes de construí-la (ALVES, 2007).

Alves (2007), inclusive, irá salientar que esse modelo proposto a partir da ideia do “vestir a camisa” que o Toyotismo difunde nos processos de produção é o que hoje será usado nos discursos sobre autoempredimento, em que a vida humana se torna o que há de mais valioso para a consolidação do capital. Quanto mais comprometido o sujeito estiver com a ideia de que sua produção está diretamente relacionada com seu crescimento profissional, mais as relações de trabalho estarão sujeitas ao que ganhará forma nos anos de 1960, o homem como capital humano. Ainda o autor salienta que, por trás da ideologia participativa que o Toyotismo apresentava como coletividade nas relações de trabalho, o que se esperava de cada trabalhador é que agissem como pequenas empresas:

Deste modo, surge o mito do auto empreendedor, que é o colaborador da empresa Toyotista. Nesse caso, a grande firma não conserva senão um pequeno núcleo de assalariados estáveis e em período integral. O restante de “seu” pessoal, ou seja, 90% no caso das cem maiores empresas americanas, será constituído de uma massa variável de colaboradores externos, substitutos temporários, autônomos, mas igualmente de profissionais de alto nível (p. 170).

O trabalho começa a “invadir” as particularidades de vida do trabalhador, o sequestra de suas liberdades individuais, posto que era preciso melhorar sua produção, aprimorar seu conhecimento, uma vez que seus colegas de trabalho se tornaram

competidores: se o colega ao lado produz 90, ele precisa ser capaz de produzir 100. Cria-se o trabalhador polivalente, “capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual” (ANTUNES, 2011, p. 185). Molda-se a sociabilidade do homem a partir da degradação das condições de trabalho e de seus direitos e, com os sindicatos cada vez mais enxutos, tornava-se cada vez mais difícil para os trabalhadores se perceberem como classe e mais fácil para o capital minar os direitos trabalhistas, com menos reivindicações.

Ao longo da década de 1980 pôde-se constatar uma diminuição dos movimentos grevistas nos países capitalistas avançados, que por certo advém das dificuldades de aglutinar, numa mesma empresa, os operários "estáveis" e aqueles "terceirizados", que trabalham por empreitada, ou os trabalhadores imigrantes, segmentos que não contam, em grande parte, nem mesmo com a presença de representação sindical (ANTUNES, 2011, p. 62).

De um lado, tinha-se o neoliberalismo como cartada de mudança na economia; do outro a reestruturação produtiva atendendo as necessidades dos que detinham os meios de produção para superar sua perda de lucro na crise de 1970. Ao trabalhador, coube seguir slogans de resiliência e aceitação das mudanças, em um mercado de trabalho que já contava com uma tecnologia e uma robótica de ponta. O capital funcionaria, nesse caso, com mais força sendo de caráter ideológico do que material na reestruturação produtiva.

[...] sugere-se aceitar não apenas a precarização do trabalho e da vida (ilustrada com a metáfora do desaparecimento do queijo), mas a nova precariedade do trabalho e da vida, expostas através das ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo e a atitude pro-ativa, propositiva e concertativa no âmbito da ordem dominante, sem contestá-la com pensamentos complexos (ALVES, 2007, p. 207).

As metamorfoses vividas pelo trabalho no processo de reestruturação produtiva alienam o trabalhador. Com o processo gradual de degradação, o trabalho torna-se suplício e necessidade de sustentação, por meio da sua recompensa de produção, seu salário, que como bem ressalta Alves (2007), “tende mais do que nunca, a não acompanhar a produtividade do trabalho social” (p. 227).

Nos anos que se seguem a partir de 1990, a globalização e as ondas de privatização mudarão o tom nas relações de trabalho e nas condições de vida dos trabalhadores, que já vivenciavam processos profundos de degradação de seu ofício pois, como ressaltam Antunes e Alves (2004) “as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados” (p. 338). As taxas de desemprego

estão cada vez mais altas e a década começa com um governo determinado a realizar os planos mais densos do neoliberalismo. Com Fernando Collor no poder, os empresários se veem diante da grande chance de realizar, no Brasil, o que Margaret Thatcher e Ronald Regan realizaram na Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente.

Iniciativas marcadas pela privatização das empresas e indústrias nacionais, além da diminuição das taxas de importação geraram uma onda gritante de desemprego. Como se não bastasse, Collor inicia um processo de reforma trabalhista, para que pudesse acompanhar essa nova onda liberal dos serviços que antes era pública, se aproximando dos movimentos de terceirização, com a justificativa de economia dos custos para o Estado. “Eis o sentido da globalização – a partir de 1990, o Brasil incorpora-se na dinâmica de um processo estrutural de precarização da classe do trabalho que marca a nova ordem sociometabólica do capital no plano mundial.” (ALVES, 2009, p. 190).

Na busca por um Estado “eficiente”, cujas bases estivessem alicerçadas sob o modelo da economia privada, a reforma do Estado brasileiro, sob o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), tinha como promessa a “modernização” da gestão pública (OLIVEIRA, 2015). A reforma viria para adequar as relações sociais existentes ao modelo do capitalismo na era da globalização.

### **1.1.1 A Reforma Do Estado e a formação do novo trabalhador**

A história nos mostra que o capital, para se reafirmar na sociedade, busca, por meio da crise, novos modelos de hegemonia do seu ideal. Guerras, crises econômicas, conflitos políticos internacionais, são conflitos de interesse do capital. Ao mesmo tempo que Hayek (2010) reconhece que “[...] é inegável que o estado de Direito produz desigualdade econômica – tudo que se pode afirmar em seu favor é que essa desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular” (p. 94), ele também afirma que “No regime de concorrência, as probabilidades de um homem pobre conquistar grande fortuna são muito menores que as daquele que herdou sua riqueza.” (p. 114).

Mézsáros (2002) afirma que “uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (p. 796-797). Antunes (2005) salienta que os projetos de modernização que recaem sobre os países periféricos são brutais com o mundo do trabalho (p. 17).

Após o movimento de expansão neoliberal nas estruturas sociais, o trabalho precarizado atinge o público feminino, que será a parcela da classe trabalhadora com o menor salário, menores garantias trabalhistas, intensificações de trabalho com funções desqualificadas (ALVES, 2004).

E, com o desmonte provocado pelas entranhas neoliberais no mundo, no que se refere as garantias e coletividades dos operários, Alves (2009) ressalta que, no Brasil, a crise no mundo trabalho se acentuará por meio do que ele chama de “síndrome objetiva da insegurança de classe” (p. 189), que ele define como:

[...] elemento compositivo do novo metabolismo social que emerge a partir da constituição do Estado neoliberal. Possui como base objetiva, a intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho e o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; além, é claro, da fragmentação social nas cidades, em virtude do crescimento exacerbado do desemprego total e a deriva pessoal no tocante a perspectivas de carreira e de trabalho devido à ampliação de um precário mercado de trabalho (p. 189-190).

Na busca por um Estado “eficiente”, cujas bases estivessem alicerçadas sob o modelo da economia privada, a reforma do Estado brasileira, sob o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) tinha como promessa a “modernização” da gestão pública (OLIVEIRA, 2015), já que se acreditava que o Estado não teria suporte burocrático e financeiro para superar a crise econômica, que ele era visto como responsável pelos gastos com políticas sociais (PERONI et al, 2009). A reforma viria para adequar as relações sociais existentes ao modelo do capitalismo na era da globalização-, que vem a ser um movimento de rupturas de fronteiras nacionais, , o que, à primeira vista, parece ser atrativo e positivo para o desenvolvimento da sociedade. Mas, a globalização abriu espaço para o mercado criar mecanismos de auto regulação onde o Estado teria seu papel diminuído, reduzindo-se a “meros condutores da administração de problemas e interesses locais” (p. 7).

Novas relações (público e privado) começam a ser tecidas e analisadas como a melhor saída para superar a crise financeira.

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (PERONI et al, 2009, p. 763).

Assim como as teorias neoliberais, a terceira via também anseia pelo descolamento de responsabilidade nas políticas sociais por parte do Estado, sob o discurso de incentivar a participação da sociedade civil e dos setores privados na manutenção e garantia dessas políticas, trazendo para a sociedade, em especial os trabalhadores, temores quanto a garantia de direitos. Com objetivo de se criar um Estado mais eficiente e eficaz, a gestão pública ganha características de administração gerencial. Sob incentivo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, criaram-se blocos para que os países se organizassem e ganhassem poder no comércio internacional.

A política neoliberal de abertura comercial do governo Collor, que prossegue no decorrer da década sob os governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, significou a destruição de cadeias produtivas na indústria brasileira, com empresas sendo fechadas por não conseguirem concorrer com produtos estrangeiros, e, portanto, o crescimento do desemprego de massa. Nesse período, as grandes empresas foram obrigadas a intensificar a reestruturação produtiva colocando o sindicalismo na defensiva diante do cenário hostil – governos anti-sindicalistas e recessão econômica com desemprego crescente (ALVES, 2009, p. 193).

É importante frisar que que a Terceira Via não é um processo de enfrentamento ao capital e suas imposições lógicas de funcionamento, mas sim “posições em alguns momentos mais à esquerda ou à direita, de propor reformas nos limites do capitalismo e com vistas a fortalecê-lo” (PERONI et al, 2009, p. 765) e que “para a terceira via, a sociedade civil refere-se à parcela bem sucedida no mercado, uma vez que defende o fato de o Estado incentivá-la para que assuma as políticas sociais, por meio do empreendedorismo” (PERONI et al, 2009, p 766).

Diante de tamanha mudança no país, o Brasil se vê na construção de um Estado gerencialista que, segundo Lima; Gandin (2012), tem como função ser “gerenciador de políticas” e não mais “fornecedor de serviços” (p. 72). Com essa forma de gestão seria possível uma contenção de gastos. Para isso, a gestão ganha uma importante ferramenta de trabalho: o controle de gasto público e avaliações por desempenho (LIMA; GANDIN, 2012). Os autores nos sugerem quatro pilares de compreensão do gerencialismo:

1. Descentralização do poder, onde a decisão estaria mais próxima do mercado do que da gerência estatal. Nessa premissa de Estado Mínimo que se buscava, apenas a execução de políticas públicas passaria para as mãos da sociedade civil e de uma intervenção privada, mas o “controle que há sobre a execução dos serviços” (p. 76) ainda estaria na mão do Estado.

2. Transparência na gestão, como crítica ao modelo estatal, considerado burocrático. Apesar de parecer positivo, por incentivar a comunidade no acompanhamento e fiscalização dos recursos públicos, “havia pouca transparência na avaliação” (p. 82);

3. Metas estabelecidas para o trabalho, como resposta a transformação de um Estado eficaz e como instrumento de auxílio para nortear o acompanhamento da sociedade civil na fiscalização comprometida pela transparência. Com isso, alimenta-se a competição e a responsabilização dos sujeitos envolvidos no cumprimento dos objetivos propostos, afinal “o cumprimento de tais metas, para os organismos internacionais, demonstra a eficiência dos países e a sua capacidade em serem competitivos no cenário mundial” (p. 75).

4. O indivíduo no centro dos interesses, pois como os autores salientam “[...] o gerencialismo tem como mecanismo delegar funções e valoriza quando os trabalhadores que são responsabilizados por determinada tarefa têm iniciativa para resolver problemas que surgem ao longo de sua execução” (p. 77).

Para que a ideia fosse bem aceita foi preciso educar pelo consenso. Segundo os autores, fez-se preciso difundir à população que o Estado era falho e não daria conta de atender as demandas básicas. Com isso, a única solução viável para resolver tal problemática consistia no investimento privado:

[...] É importante destacar que esse discurso tem elementos que se conectam com a realidade vivida pelos indivíduos, ou seja, ele não é um discurso puramente “falso”, pois, durante o Estado de bem-estar social, parte da população, incluindo os grupos minoritários, criticava o Estado (e suas instituições públicas) por suas políticas sociais não serem suficientes para diminuir as desigualdades sociais e pelos direitos adquiridos serem limitados (APPLE, 1999; HARVEY, 1989). [...] Assim, começa a se difundir a noção de que é preciso inserir a lógica do mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e de sucesso (p. 74).

Com as reformas de Estado que acontecem em toda a América Latina, inclusive no Estado Brasileiro, na década de 1990, o capitalismo trará para a essência do trabalho o que chamamos de profissionalização, que consiste, na percepção de Contreras (2002), em estratégia do Estado para manter o controle sobre a produção, a busca incessante por melhores qualificações para o ofício e uma perda de autonomia individual para uma autonomia cedida por meio de critérios impostos no processo de trabalho. Era preciso formar um trabalhador de novo tipo.

Shiroma; Turmina (2011) afirmam que os discursos que moldam o trabalhador para uma característica mais resiliente e dócil às reformas já estavam presentes nas relações



de trabalho desde o século XIX, com a Revolução Industrial, mas ganham força no Estado Gerencialista, por meio discursos de autoajuda, que elas definem como: “O discurso de autoajuda destinava-se aos “homens de negócios” que promoveria uma mudança individual e desenvolveria neles a capacidade de influenciar e converter os trabalhadores a um determinado modo de pensar” (p. 7). Para além dos discursos de autoajuda, os atores pertencentes a Terceira Via elaborarão documentos que fomentarão a construção de um trabalhador conformado e adaptado a esse novo cenário social.

Para Antunes; Alves (2004) essa estratégia do Terceiro Setor consiste na “adociação” das consequências do desemprego estrutural causado pelo capital, de modo a conformar o trabalhador desalentado ou lhes atribuir um sentido de utilidade.

A escola terá papel fundamental para a expansão dos ideais capitalistas, em que Mézsáros (2002) em sua obra “Educação para além do capital” criticará a lógica de funcionamento das escolas para atender o capital. Para ele, a educação formal tem se ocupado de produzir conformidades, por meio de consensos e tolerâncias na internalização do sistema.

Com base na discussão desse processo de desburocratização da esfera pública, bem como na criação desse novo trabalhador, é que falaremos do professor de novo tipo que surge com as reformas administrativas, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, das agendas oriundas da Organização das Nações Unidas, UNESCO, CEPAL e outros agentes como o Banco Mundial, e que tem como responsabilidade formar alunos de qualidade, por meio de mensuração de resultados e flexibilidade de trabalho.

### **1.1.2 Reestruturação do trabalho docente**

Para esse nosso estudo, compreendemos a categoria de trabalhadores docentes a partir da seguinte definição:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir

o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A escola, como expressa Mézsáros (2002), teve que se moldar ao longo das transformações sociais. O ideal gerencialista, carregado de ideais empresariais, alcança não somente os espaços de sala de aula, como também as formações docentes e a organização do seu trabalho, como bem elucida Alves (2009) ao afirmar que “sob a nova temporalidade do capital, ocorre a expansão da mancha de trabalhos precarizados na década de 1990” (p. 194).

A partir dos anos de 1990, o empresariado toma conta da Educação, com suas agendas, metas e mensurações de resultados, “com especial destaque para o apelo ao apoio comunitário, novas formas de contratação com a sociedade, passando a envolver cada vez mais o setor empresarial” (OLIVEIRA, 2015, p. 633).

Em uma pesquisa realizada por Shiroma; Evangelista (2007), as autoras apresentam três grandes projetos que alinham os ideais educacionais aos movimentos reformistas que o mundo passava na década de 1990, sob o discurso de modernização: “Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC –, patrocinado pela UNESCO; o Plan de Cooperación, resultante das Cumbre Iberoamericana de Educación, patrocinadas pela OEI; e os Proyectos hemisféricos ter educación, patrocinados pela OEA” (p. 531). Nesses projetos estão reafirmados o processo de precarização do trabalho docente, em que se constrói a imagem do professor como obstáculo a reforma e a necessidade de uma readequação da identidade da escola, que ganhará slogans que dão a ela o papel de salvadora da sociedade, abraçando causas e projetos sociais. Dessa forma, a formação docente será pauta dos documentos e reformas, para adequar esse professor às novas exigências.

Shiroma e Evangelista (2011) relatam que, em 1993, durante a quinta reunião do “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” foi concebida a ideia de profissionalização para os que trabalhavam com Educação, por meio de consensos e acordos: “[...] Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos” (UNESCO, 1993, p. 32) e trazia ideais considerados positivos para o professor tais como “as noções de competências, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer o ofício” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129).

Será nesta década, inclusive, que a legislação educacional sofrerá grandes mudanças. Dentre elas, observamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (LDB 9394/96) que regulamenta novas formas de estruturação da carreira docente (ou dos profissionais da Educação como ela se refere aos agentes atuantes da área) buscando atender as novas demandas do Estado e ganhando uma nova “identidade”, a da profissionalização: “ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social” (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

A LDB 9.394/96 adota, em sua redação, o termo “profissionais da Educação” e traz, nessa nova perspectiva, fundamentos na formação inicial e continuada docente, as qualificações mínimas exigidas para cada modalidade de ensino, planos de carreiras, entre outras. Percebe-se que a perspectiva de uma valorização profissional e a promessa de uma carreira consolidada promove o consenso de ser esse o caminho mais assertivo para o professor e, por isso, muitos apoiam a profissionalização, inclusive os professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). As autoras afirmam que a ideia de profissionalização foi o carro chefe das reformas educacionais.

A reestruturação do trabalho docente retirou dos professores inúmeras qualidades de seu ofício. Contreras (2002) nos chama a atenção para a diminuição ou perda da autonomia, por meio da divisão técnica do trabalho intelectual e manual.

O intuito das reformas, segundo Oliveira (2004), é transformar a estrutura da educação, de forma que ela eduque pela equidade social. A educação torna-se o fator principal de combate à desigualdade social uma vez que, pela educação todos poderiam mudar o rumo de sua história – condicionante a meritocracia. O trabalho docente oscilará em contradições: ao mesmo tempo que ele emancipa o professor, ele o escraviza em suas funções; ao mesmo tempo que ele humaniza e dá passos de reconhecimento, ele degrada o professor e suas condições de trabalho.

Nesse período, como argumento para sustentar a tese da reforma, difunde a relação entre fracasso escolar e o desempenho docente “considerado o principal sujeito responsável pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130) e, com isso, alinhava-se o discurso de que o currículo escolar se encontrava atrasado para a era do mundo globalizado, assim como as formações docentes precisavam preparar professores para esse novo modelo de escola.

No Brasil, a partir de 2008, há um expressivo crescimento de instituições privadas de ensino superior, que por sua vez, expandem a Educação EAD que tem, em sua maioria,

cursos de licenciatura. Oliveira (2013) afirma que “[...] entre 2000 e 2008, a quantidade de alunos nessa modalidade, em cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu, cresceu 45.000%, passando de 1.758 para 786.718 matriculados” (p. 58)

Desde então, milhares de professores são formados entre faculdades à distância e presenciais, e chegam ao mundo do trabalho juntos. Essa massificação alimenta a precarização por meio do inchaço de reservas de professores formados desempregados que ocuparão contratos precários e temporários nas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2013).

Um documento importante para compreender como tem atuado os Organismos Multilaterais nas orientações de políticas para a suposta “modernização da carreira docente” é o trabalho intitulado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, elaborado pelo Banco Mundial em 2015. Nele a educação é tratada como um investimento, sob a ótica da escola formadora do capital humano tendo a mensuração da qualidade como um de seus principais focos: “[...] É a qualidade - em termos de melhor aprendizagem dos alunos - que produz os benefícios econômicos do investimento em educação” (p. 3). Neste documento o BM apresenta estratégias que, segundo ele, poderá estabelecer um processo de modernização da carreira docente. Neste processo de modernização, como acompanharemos, o foco se mantém na reestruturação da carreira (responsabilização, autonomia, perda de estabilidade sob o argumento de atrair novos talentos, etc.).

O documento discutirá quem são os professores da América Latina e Caribe afirmando que a maioria dos ingressantes em cursos de licenciatura, em especial, da Pedagogia, possuem “habilidades cognitivas precárias” (p. 7), com uma comparação no desempenho entre futuros professores e engenheiros, por meio do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), na área da matemática. Para o BM, a modernização da carreira do professor passa pela adoção de novas estratégias para atrair novos professores para o interior da carreira que, segundo consta, é fortemente influenciada pela possibilidade de contratar e demitir de acordo com a produtividade alcançada: “A evidência disponível sugere que a América Latina não está atraindo as pessoas de alto calibre de que precisa para construir sistemas educacionais de classe mundial” (p. 11).

No que se refere a carreira docente, para o Banco Mundial, uma das saídas para se aumentar a responsabilidade docente no seu ofício de professor seria a redução ou extinção da estabilidade, abrindo brecha para que os pais e a comunidade possam ter

participação no processo de demissão e contratação dos atuantes na escola (p. 42) fator avaliado por eles como positivo para os resultados escolares.

Somada ao fato da carreira docente ter salários baixos (entre 10 a 50% mais baixos que outros profissionais com Ensino Superior, segundo o BM), o documento afirma que a carreira docente consegue ter uma carga horária de trabalho mais baixa do que as outras com mesmo nível de formação – o que pode ser um atrativo aos que trabalham.

Os professores, contudo, trabalham um número consideravelmente menor de horas, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático. Quando ajustada às horas de trabalho, a posição relativa dos professores é diferente. Em três países (México, Honduras e El Salvador) os professores ganham 20% a 30% a mais do que profissionais comparáveis de nível superior e técnico; em três outros países, estão no mesmo nível (Costa Rica, Uruguai e Chile); e em quatro países eles ganham 10% a 25% menos (Peru, Panamá, Brasil e Nicarágua). (p. 8).

Outro suposto problema, apresentado pelo documento, que constitui como obstáculo para a formação de um professor excelente se dá no tempo que o professor fica fora de sala de aula, o que leva os alunos a terem baixo aproveitamento dos alunos com o conteúdo. Sabemos que, uma das lutas maiores dos professores para ter melhores condições de trabalho, foi garantir 1/3 de sua carga horária para destinar a hora/atividade. Além do mais, como já visto anteriormente, pelo relatório da DIEESE, “a cada 2 minutos um professor(a) é afastado por acidente de trabalho ou doença”. Mas, para o Banco Mundial, esse fator pode ser prejudicial a qualidade educacional:

[...] em todos os países da América Latina e do Caribe estudados os professores gastam pelo menos 9% do tempo em nenhuma dessas duas atividades, o que é considerado tempo do professor fora de tarefa. [...] Dez por cento do tempo total de instrução perdido significam 20 dias a menos em um ano letivo de 200 dias. Nesses países a metade dos dias de instrução perdidos deve-se ao fato de os professores estarem fisicamente ausentes da sala de aula, chegarem atrasados, saírem mais cedo ou realizarem outras atividades da escola no horário da aula (2015, sem grifos no original, p. 13-14).

Aos professores coube a tarefa de melhorar a qualidade educacional, por meio de práticas transformadoras e iniciativas proativas. “O mundo do trabalho atual tem recusado os operários herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelos trabalhadores “polivalentes e multifuncionais” da era toyotista (ANTUNES, 2009, p. 236). O professor, sob os moldes do capital, é chamado a se reinventar a todo momento. Com a justificativa de vivermos em uma sociedade do conhecimento, ao professor coube o papel do aprendizado incessante e da busca

interminável de ferramentas e modelos de trabalho para atender a modernidade dos sistemas educacionais.

O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Para além da definição dos profissionais da educação, o movimento das reformas, com base em uma administração cada vez mais gerencial (sob os moldes da administração empresarial), traz para a esfera educacional a racionalização do ensino, que, segundo Shiroma e Evangelista (2011), buscará a “homogeneização da prática docente e sua burocratização” (p. 131). E isso implicará em novas cobranças aos professores com contratos temporários.

Para que esse sistema obtenha sucesso na formação desses indivíduos, é preciso que se tenham professores considerados competentes, que estejam antenados às mais diversas transformações sociais. Professores bilíngues, formados sob um conhecimento tecnológico e preparados para lidar com os movimentos que impactam a educação pós mundo globalizado (muita das vezes chamado de polivalente).

E como forma de recrutamento dos professores, o documento sugere que aumente a seletividade dos que cursam as licenciaturas: “[...] os aumentos de salário somente aumentarão a qualidade se forem acompanhados de políticas para aumentar a seletividade dos programas de formação de professores” (p. 23). E, claro, para que tenhamos professores considerados excelentes, segundo o Banco Mundial:

Uma vez que os professores tenham sido contratados, é tarefa do sistema escolar torná-los os mais eficazes possível. (sic) Para isso, é necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da sua capacidade e criar uma comunidade profissional de professores, tanto nas escolas como em todo o sistema escolar.

Nesse mesmo contexto surgem desafios globais que os países enfrentarão juntos com seus representantes para erradicar a pobreza e buscar o desenvolvimento sustentável. Um desses desafios se encontra na Agenda 2030 formulada pela Organização das Nações Unidas, que traz “17 objetivos para transformar o mundo”, com 169 metas associadas.

Ao se perceber as metas é possível ver que a mensuração de resultados, por meio da análise eficiente dos aprendizados obtidos pelos alunos nas escolas ainda se encontra

fortemente presente, como forma de precisar a qualidade de ensino: “4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2015).

O que nos chama a atenção, no que tange ao trabalho docente encontra-se na meta 4.c que traz:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015).

A educação global, movida pela agenda 2030 levará as pessoas à dependência de uma economia modernizada e na conformação da desigualdade impregnada na sociedade, como é descrito no preâmbulo da agenda ao afirmar que “[...] estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente”. É importante salientar que, esse projeto de Educação para o Desenvolvimento<sup>10</sup> tem como um dos pilares de sustentação de suas ações o “voluntariado”, uma vez que há a justificativa de um Estado Ineficiente, portanto cabe a sociedade civil, embalados nos anseios de ONGs e organizações não governamentais, tomarem a frente dos projetos de avanço e melhoria da sociedade, em especial o da Educação.

Essa privatização pode se dar de diversas formas. Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo: na educação de Jovens e Adultos, no Programa Brasil Alfabetizado; na educação infantil através das creches comunitárias e, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas tem atuado. Através da venda de materiais pedagógicos, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação. E, ainda, através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar (PERONI, 2018, p. 214).

Chirinéa e Brandão (2015) salientam que, desde os anos de 1990, as avaliações externas ganham força na educação dos países da América Latina, na busca pela melhor e pior escola dentro de uma sociedade neoliberal, fortalecendo a necessidade de índices,

---

<sup>10</sup> Um forte exemplo dessa influência do processo de “Educação para o Desenvolvimento” no Brasil é o movimento “Todos Pela Educação”, organização não governamental, com slogan de “atuação suprapartidária e independente” cujo enfoque de suas atividades, segundo o portal da Organização está em “melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País”, com forte influencias nas decisões da Educação Básica, em especial na Educação Pública.

controle de qualidade. Sob o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) há a “contratualização de resultados”<sup>11</sup>, que busca traçar metas e objetivos para a melhora dos resultados encontrados. Nesse sentido, surgem as avaliações externas.

## **2. CONTRATUALIZAÇÃO DE RESULTADOS: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Com a influência cada vez mais forte do setor empresarial na área da Educação, somada ao contexto das reformas administrativas que o Brasil passou, a partir dos anos de 1990 se instalam no currículo escolar as avaliações em larga escala, que já vinham sendo ensaiadas ao longo dos anos anteriores, como instrumento de mensuração de resultados (GATTI, 2014). O sistema educacional contrata avaliações que sejam capazes de medir a qualidade educacional, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma avalanche de avaliações assolaram (sic) as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Nesse mesmo contexto acontece a primeira edição da avaliação, por meio de amostras, com base no currículo das escolas estaduais. As disciplinas contempladas na avaliação eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação e as séries avaliadas eram as 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (cabe ressaltar que a Educação era organizada no modelo de 8 anos para o Ensino Fundamental).

No ano de 1995 o sistema avaliativo adota uma nova metodologia para analisar os resultados obtidos na prova. Institui-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo o INEP, a intenção ao introduzir o TRI era poder fazer amostras comparativas dos

---

<sup>11</sup> De acordo com Pacheco (2006, apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 133) tratava-se de promover mudanças na estrutura do aparelho do Estado – com novos formatos organizacionais denominados “agências executivas” e “organizações sociais” – favorecendo a responsabilização por resultados e um novo tipo de relação entre ministérios e entidades vinculadas.



resultados anteriores com os mais atuais. É nesse período, também, que se instituem os questionários socioeconômicos, de modo que o sistema conheça o perfil das escolas.

O sistema de avaliação da educação básica institui, em 1997, as matrizes de referência. Nesse momento da história, se definem quais as competências e quais os conteúdos serão cobrados nas provas. O público-alvo sofre alteração, deixando de ser a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental para ser 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. As escolas particulares também são incluídas de forma amostral e, quanto as disciplinas, elas se alteram também, sendo cobradas nesse momento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

Em 1999 há a inclusão da disciplina de Geografia na avaliação, mas não fica por muito tempo. Em 2001, há uma remodelação no sistema avaliativo e a prova se concentra apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2005, com a Portaria Ministerial nº 931 o Sistema de Avaliação da Educação Básica sofre uma nova reestruturação em seu formato e se desmembra em duas avaliações: “Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil” (BRASIL, 2019). De acordo com o histórico do INEP:

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb.

Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (BRASIL, 2019).

A partir desse novo formato de avaliação, em 2007 surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que constrói a sua análise e seus dados a partir das médias de desempenho dos alunos (por meio do resultado das avaliações) mais as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar que constariam no Censo Escolar (por meio dos questionários preenchidos pelas instituições).

Em 2013 há a inclusão de mais um modelo avaliativo na Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação surge por meio da Portaria nº 482, conforme já previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse período o Ensino Fundamental já vive o modelo de nove anos (com a mudança em 2006, a partir da Lei nº 11.274), por isso o sistema avaliativo altera seu público-alvo: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio.

Em 2015 a avaliação da Prova Brasil torna-se obrigatória para as séries do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio essa obrigatoriedade virá no ano de 2017. A ideia da obrigatoriedade era ter composições estatísticas para compor o IDEB e, também, o Censo Escolar, além de fazer parte da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, instituído em 2015.

Em 2019 há a última reestruturação na composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Para que a Educação pudesse se adequar as novas exigências curriculares que viriam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi preciso construir um novo modelo avaliativo. Segundo o INEP, em 2019 deixam de existir as avaliações ANA, ANEB e ANRESC e todas passam a ter a mesma nomenclatura: SAEB. O 2º ano do Ensino Fundamental entra como público-alvo (ainda de forma amostral) e as disciplinas das áreas de ciências da natureza e ciências humanas são incluídas também de forma amostral. Introduce-se também a avaliação, em forma de estudo-piloto, na Educação Infantil, com questionários para professores e diretores.

Atualmente, a organização da prova SAEB se encontra conforme organização no quadro abaixo:

Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas - Amostrál (Estudo piloto)	BNCC	
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas - Amostrál Escolas privadas - Amostrál	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas - Censitário Escolas privadas - Amostrál	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas - Amostrál Escolas privadas - Amostrál	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas - Censitário Escolas privadas - Amostrál	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

*Fonte: INEP, 2018*

A contratualização de resultados seria o instrumento necessário para a melhoria da gestão pública, por meio da mensuração de resultados, com base no que Shiroma; Evangelista (2011) chamam de “binômio ‘autonomia e responsabilização’” (p. 133), em que “a entidade prestadora de serviços se compromete a obter determinados resultados em troca de algum grau de flexibilidade em sua gestão” (p. 133). As formas de governar a Educação ganham novos rumos por meio de metas a se atingir nos resultados avaliados.

Desde 1994, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica, novos passos têm se dado na busca pela qualidade educacional- e, com a criação do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ganham ainda mais importância no cenário educacional brasileiro. Para Chirinéa (2017) o IDEB seria

um instrumento capaz de sintetizar os resultados obtidos pelos sistemas de ensino do país, por meio de duas variáveis: fluxo, que são as taxas de aprovação, evasão e reprovação, verificadas através do censo escolar; e pelo desempenho nos testes aferido pelas avaliações externas, cuja prioridade recai sobre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB contempla uma escala que vai de zero a dez e o seu objetivo é alcançar a média seis no ano de 2022 (p. 169).

Ainda que os primeiros passos de testes cognitivos no Brasil se deram em meados dos anos de 1960, com a implementação dos vestibulares e pelos anos de 1980 com a introdução dos testes para o Ensino Fundamental (HORTA NETO, 2018), a partir de 2007 tornam-se, na esteira do que o mundo vinha desenvolvendo em relação às políticas de avaliação, a estrutura central para a educação.

Shiroma; Evangelista (2011) nos chamam a atenção para o fato de que “avaliar é preciso” (p. 134) pois é um instrumento que traduz possibilidades de intervenção docente no ensino para o aluno. Mas, o que vem acontecendo ao longo dos anos é a “reificação da qualidade” (p. 134), cuja responsabilização recai com força no professor.

Essa “enxurrada” de avaliações reorganiza o trabalho escolar, que terá como prioridade atingir os resultados esperados nas avaliações (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Ao professor cabe a missão de ensinar os conteúdos cobrados pela avaliação. A discussão desse capítulo nos permitirá compreender como as avaliações se tornaram ferramentas de controle de gestão educacional, moldes de transformações para as formações e carreiras docentes que levam professores a perda da autonomia do seu trabalho, fragmentação do planejamento escolar e reestrutura do sistema educacional.

## **2.1 O ESTADO AVALIADOR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCATIVAS**

Com as mudanças que o setor público passava nos anos de 1990, mediante os processos de reformas, novas formas de gerenciamento são adotadas pela gestão pública, como já discutida no tópico da Reforma do Estado. Partindo do pressuposto de uma educação eficiente, que buscará, nos modelos empresariais, novas formas de funcionamento, a Educação seria um dos setores afetados pela mudança. Conforme os estudos de Schneider; Rostiola (2015) esse Estado-avaliador, apesar de buscar instrumentos “modernos” para aprimorar a qualidade e querer introduzir características

mercadológicas para transformar o sistema educacional, não renuncia a postura centralizadora e reguladora.

Schneider; Rostirola (2015) afirmam que o controle e a fiscalização no setor educacional ganham força na forma de gerenciar em busca de um modelo de prestação de contas daquilo que é realizado na escola. Dessa forma “o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio” (p. 495). Temos a composição de um Estado que assume o papel de fiscalizador de seus serviços por meio de instrumentos avaliativos que fazem a educação ganhar características de um “quase-mercado educacional” (p. 496), sem deixar de lado seu modelo de administração centralizado.

A avaliação educacional, nesse sentido, representa uma estratégia de governação em que o Estado atua a partir dos resultados obtidos em testes organizados e realizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multilaterais. Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (p. 496).

Contando com a avaliação como mecanismo de regulação do trabalho desenvolvido nas e pelas escolas, o Estado-avaliador destaca a tendência mundial da economia em tempos de globalização: um Estado que deixa aos cuidados do mercado os rumos econômicos da sociedade, mas que, nem por isso, abre mão de regular as formas mais adequadas para que a maximização dos lucros capitalistas seja garantida. Num contexto de mundialização do capital<sup>12</sup>, o Estado-avaliador assume características supra nacionais, não se limitando apenas a garantir que o processo avaliativo ocorra intensamente, mas que o grau de intensidade esteja relacionado com a ampla participação de sistemas avaliativos internacionais, como é o caso do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que surge em 1997 (HORTA NETO, 2018).

Esse movimento de um Estado-avaliador traz consigo a valorização pelas noções de competências, na relação escola – trabalho. Segundo Ramos (2006) “[...] a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (p. 222, sem grifos no original).

---

<sup>12</sup> Segundo Alves (1999) “[...] a mundialização do capital indica que estamos diante de uma ‘globalização de uma massa de dinheiro que se valoriza’, seja o dinheiro que se valoriza através da produção de mercadorias, seja o dinheiro que se valoriza conservando a forma dinheiro (os mercados financeiros)” (p. 62).

Junto às noções de competências, novos comportamentos são introduzidos em sala de aula aos alunos: “individualização do ensino, autonomia dos indivíduos, pedagogia diferenciada (esta de caráter coletivo)” (RAMOS, 2006, p. 257). Para isso, fomenta-se o que Contreras (2002) chama de “racionalização do trabalho” (p. 35), por meio de três conceitos: a) a separação do trabalho manual e do intelectual, tendo em vista a padronização dos currículos para atender as demandas mercadológicas e a busca desenfreada na obtenção de resultados positivos no ranking; b) desqualificação do trabalho ou alienação, já que esse trabalho fragmentado, com forte tendência a olhar apenas as metas da avaliação tiram do professor sua autonomia no planejamento e a visão completa de sua produção; c) falta de controle em seu trabalho, por meio de condições precarizadas de trabalho (contratos com tempos determinados, carga horária extensa responsabilização nos resultados, entre outros).

A ideia de um currículo escolar atrasado (que precisa se adequar aos moldes do mundo do trabalho, por meio das competências e habilidades a se desenvolver) aliada a de formação de professor defasada (precisa-se formar professores preparados para encarar as novas demandas do trabalho pedagógico, alicerçado por metas a se alcançar) são pressupostos que alimentam, na gestão pública, a criação de estratégias para aumentar a produtividade e a eficiência dos professores. Para gerar a competitividade e estimular a proatividade, criam-se mecanismos de premiação, compensação por resultados, ranking, estimulando uma corrida entre o melhor aluno, melhor professor, melhor escola.

E, como consequência disso alimenta-se, na população, o sentimento de seletividade entre as escolas, marcadas como melhores àquelas que superaram os índices estabelecidos como meta a alcançar, além de aprofundar as marcas da desigualdade social “principalmente por induzir, dentre outras coisas, à homogeneização (dos currículos, da organização das escolas e dos projetos educativos), à competição (entre e intra escolas) e à seletividade (dos mais aptos e mais bem preparados)” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 497). O Estado, enquanto agente avaliador e regulador, terá o ideal de qualidade educacional com menor gasto, afinal “se espera o máximo de eficiência com os mínimos custos, de forma a assegurar e manter a qualidade e a competitividade” (CHIRINEA, 2017, p. 171). Contradições se acentuam nos espaços escolares, uma vez que a autonomia de trabalho se choca com as exigências que acompanham os índices. A gestão da escola precisa fazer mais com menos gastos e o currículo da escola volta-se cada vez mais à preparação da avaliação; “a regulação é outorgada pelo controle do trabalho docente em sala de aula” (CHIRINEA, 2017, p. 172).

A literatura nos mostra que, ao longo dos anos, as políticas de *accountability* e a responsabilização docente se entrelaçaram nessa nova demanda educacional. Brooke; Cunha (2011) nos apresenta que:

[...] a palavra *accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia de responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção de seus resultados (p. 21).

Para Chirinéa (2017), “o termo *accountability* passou a ser designado para expressar a responsabilidade educacional reforçando o gerencialismo dos sistemas de ensino e escolas ante o termo” (p. 173). Ela salienta que uma das características das políticas de *accountability* consiste na prestação de contas e no alinhamento ao discurso dos investimentos e distribuição de recursos nas escolas.

A autora explica que um dos mecanismos de prestação de contas usados pela política de *accountability* se encontrava no Plano de Ações Articuladas (PAR), previsto pelo Decreto n 6094/2007, em desdobramento ao Plano de Desenvolvimento da Educação

O PAR prevê recebimento de recursos financeiros e de assistência técnica da União, aos municípios brasileiros que aderiram ao documento Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094) e o assinaram, cujos objetivos são: enfrentar as crises e dificuldades da educação pública brasileira e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes a índices próximos aos dos países desenvolvidos (p. 176).

A criação do PAR foi estrategicamente pensada para alavancar as ações para atingir as metas previstas pelo IDEB. Além dessa pressão sobre os gestores municipais quanto ao cumprimento das metas em razão do recebimento dos recursos, diretores e coordenadores são pressionados a atingir metas para não serem penalizados quanto ao recebimento do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Chirinea (2017) aponta que foi a partir da implementação do IDEB que o direcionamento das políticas públicas se voltou aos índices conquistados pelas avaliações externas. Shiroma; Evangelista (2011) afirmam que a Prova Brasil (hoje chamada de

prova Saeb) se tornou a maior ferramenta de monitoramento da qualidade educacional no país.

Horta Neto (2018) afirma que essas diretrizes que compõem a estrutura do sistema de avaliação determinam a forma como os currículos escolares estarão organizados para que a resposta à avaliação, mesmo que manipulada, seja positiva, o que para ele é a “concretização dessa regulação” (p. 46). Prepara-se o aluno, gradativamente, com pequenos ensaios de avaliação, seja por simulados ou por avaliações das esferas estaduais e/ou municipais para que, no final, condicionados aos treinos e testes atinjam o objetivo. O autor nos mostra que, a partir de 2009, dois anos após a criação do IDEB, há um expressivo crescimento na implementação das avaliações externas por parte dos municípios – em 2007 havia 55 municípios realizando avaliações externas; em 2008 esse número cai para 53 e em 2009 temos o crescimento para 163 municípios.

E o que esses dados se relacionam com a responsabilização docente e as políticas de *accountability*? Com a padronização curricular e um ensino pautado em testes o sistema precisa de professores capazes de atender a essa nova demanda educacional, precisam ser eficientes para atingir metas. É preciso, além de repensar as formas de contratação e na organização do trabalho desse professor, construir um novo tipo de trabalhador para a Educação.

## **2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR EFICIENTE**

Nos anos de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien a Educação é discutida e tem como missão, para os próximos anos, construir uma sociedade pautada na “equidade”. Seria a Educação a alavanca que reduziria a desigualdade social e o meio de distribuição de renda (OLIVEIRA, 2004). Teremos, na América Latina, duas formas de orientação do trabalho pedagógico: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão de disciplina da pobreza” (p. 1131), com novas estratégias de gestão e financiamento, como já discutidas anteriormente.

Com esse foco na “equidade” o ato de ensinar perde seu espaço de importância. Lima; Gandin (2012) salientam que nesse período as políticas sociais estarão voltadas aos interesses do capital. Na educação, esse ideal será intensificado com projetos que fomentem o voluntariado, a participação da comunidade, naquilo que o Estado deixar de prover. Para Oliveira (2004) o trabalho docente se desqualifica à medida que o professor é levado a assumir outras funções:

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Ao mesmo tempo que a Educação tem o papel de mobilidade social, precisa ser de “qualidade” e atender aos parâmetros colocados pelo sistema. Com essa demanda, surge a ambiguidade entre “profissionalização e proletarização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Contreras (2002) afirma que a profissionalização estaria ligada a ideia de categoria e um certo prestígio social por ter seu *status* definido:

[...] a base social de que se nutriu o trabalho dos professores foi evoluindo também à proporção que este se foi degradando. A constituição como categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores e com o aumento do componente feminino. Esta transformação segue unida à aspiração de pertencer a um *status* de reconhecimento e prestígio social que sentem perder enquanto categoria e para o qual a ideia do profissionalismo, como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social (p. 40).

Oliveira (2004) salienta que o profissionalismo deveria trazer consigo a autonomia da produção, a auto regulação, mas que em choque a esse movimento de profissionalização o sistema atribuía ao trabalhador docente a proletarização do trabalho, marcada pela “perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho (p. 1133). Dessa forma Contreras (2002) e Oliveira (2004) nos mostram que esse Estado introduz, na lógica da profissionalização, mecanismos de regulação e padronização de ensino para tirar àquilo que seria a base do profissionalismo: a autonomia.

O que parecia ser uma conquista democrática passa a ser, também, um processo de desqualificação docente: a participação da comunidade abre espaço para apelos às práticas nem sempre bem-vindas nos espaços e currículos escolares (intervenções da comunidade na busca por atividades nem sempre reconhecidas pela comunidade acadêmica ou pelos documentos norteadores da educação), além de permitir com que se intensifiquem cobranças por qualidade e eficácia.

A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento



generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Alicerçada a este ideal de desprofissionalização, o trabalho docente enfrenta flexibilizações em sua carreira, com o ideal de busca por professores maleáveis às novas relações trabalhistas:” a flexibilidade dos contratos de trabalhos e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Um dos maiores instrumentos que determina autonomia docente está no planejamento, afinal é nele que se é colocada todas as intenções pedagógicas do professor na transmissão do saber ao aluno. Mas, com o advento das avaliações e a corrida pelo cumprimento de metas, retira-se a autonomia docente e incorpora ao ensino modelos de tecnicidade: “o certo é que essa requalificação permite transformar e ocultar a forma de controle, ao justificar-se por seu valor técnico para a eficácia, ‘neutralizando’ o conteúdo anterior puramente ideológico” (p. 47), ou seja, o professor à medida que responde as premissas cunhadas pelas recomendações internacionais se deixa avaliar e se “reconverter” (EVANGELISTA, 2015, p. 1) no fazer docente, para responder as exigências desse professor de novo tipo. Para esse professor de novo tipo, incumbe-lhe a necessidade de ceder as pressões impostas pelo sistema, por meio dos novos gerenciamentos do sistema escolar, no cumprimento das metas, na resiliência e flexibilidade em aceitar mudanças e fragmentação do seu ofício (EVANGELISTA, 2015), para assim atingir a qualidade da educação, por meio dos resultados apresentados pela avaliação em larga escala.

### **3. CONSTRUINDO O “PROFESSOR DE QUALIDADE”: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO SOBRE CONTROLE DA GESTÃO ESCOLAR E DO TRABALHO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS**

Conforme explicitada na descrição metodológica apresentada na Introdução deste trabalho, nossa pesquisa de campo foi trabalhada em 4 escolas localizadas na parte urbana do município de Corumbá/MS. Para nossa análise das entrevistas, organizamos os sujeitos entrevistados no seguinte quadro:

<b>Escola W</b>	Coordenação
	Direção

	Professor <b>A</b>
	Professor <b>B</b>
<b>Escola Y</b>	Coordenação
	Direção
	Professor <b>C</b>
	Professor <b>D</b>
	Professor <b>E</b>
<b>Escola X</b>	Coordenação
	Direção
	Professor <b>F</b>
	Professor <b>G</b>
	Professor <b>H</b>
<b>Escola Z</b>	Coordenação
	Professor <b>I</b>

### **2.33.1** RELATO DAS OBSERVAÇÕES: PANORAMA SOBRE O PROCESSO DE APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS

O primeiro contato com as escolas se deu na semana do dia 16 ao 20 de setembro de 2019. Foi um momento bastante conturbado pois antecedia a um dos principais feriados da cidade, o aniversário do município e, por ser uma cidade com grande presença das forças militares, as escolas se envolvem em organizar desfiles ao lado das forças armadas. Além das dificuldades iniciais, em razão das comemorações do aniversário da cidade, outro problema foi a resistência que as escolas tiveram em conceder qualquer informação antes da aplicação da Prova Saeb. Para contornar o problema, procurando manter o objetivo de compreender como as avaliações externas vão se tornando ferramentas de controle da gestão escolar e do trabalho de professores temporários da Rede Municipal de Educação de Corumbá/MS, nos organizamos para que as entrevistas fossem realizadas em dois blocos: No primeiro, faríamos com as duas escolas (**Escola Z** e **Escola W**) cujas observações aconteceram através da aplicação da “Ação Educativa<sup>13</sup>”, com datas

<sup>13</sup> Em 2012 o município de Corumbá/MS criou o projeto “Ação Educativa”, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação das escolas da rede municipal. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) o projeto “consiste na aplicação de avaliação sistemática, para as turmas de 1ª a 9ª série, do ensino fundamental e nas 3ª e 4ª fases da EJA” (p. 59). Com esse projeto “os resultados permitem fazer

posteriores à aplicação. Após as observações, realizamos as entrevistas com diretores, coordenadores e professores dessas escolas. No segundo bloco foram feitas as observações da aplicação da Prova SAEB, com as outras duas escolas (Escola X e Escola Y). Após a aplicação, foram realizadas as entrevistas com diretores, coordenadores e professores dessas escolas. Mesmo com essa organização, fui informada que poderiam ocorrer interferências por estarmos em final de 4º bimestre.

Durante a visita da semana citada, questionamos nas secretarias das instituições o total de professores temporários e efetivos que atuavam em todas as séries das escolas, para que pudéssemos verificar se as informações levantadas correspondiam com a realidade das escolas (além da tabela já apresentada na Introdução, com o quantitativo de professores atuantes em séries iniciais). As informações que nos foram passadas são referentes ao número de professores por disciplina e por turma (nesse quantitativo pode haver contagem repetida, pois há professor que ministra mais de uma disciplina para mais de uma turma).

No dia 30 de setembro me desloquei até a Escola Z para presenciar a aplicação da avaliação elaborada pelo município denominada “Ação Educativa”, com a turma do 3º ano D, no período vespertino. Na sala havia presentes 16 anos (6 alunos estavam ausentes naquele dia). A avaliação começou às 13h15 e foi aplicada por um técnico da Secretaria de Educação. Nesse dia, o professor estava em sala, sentado ao fundo, mas, segundo ele, não há permissão de aplicação, apenas ficou ali para observar o desempenho dos alunos. Para a prova “Ação Educativa” só é permitida a aplicação por meio dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

A dinâmica adotada pelo aplicador da prova foi a seguinte: Todos os alunos começaram juntos, com o aplicador lendo cada questão e dando-lhes um tempo de resposta, para que todos seguissem juntos para a próxima pergunta. Quando o questioneei, ao final, sobre a dinâmica, ele me informou que há um combinado com a equipe responsável pela execução da avaliação que, até o 3º os aplicadores devem ler a prova com os alunos. Apenas a partir do 4º ano que o aluno deve fazer sozinho. Isso nos pareceu claramente uma preparação para o que os alunos enfrentarão anos posteriores com a prova Saeb, ainda que não tenha sido explicitado quando questionamos o técnico da secretaria. Destacamos essa metodologia pois as avaliações elaboradas, e aplicadas pelos municípios que, em sua maioria, tem a justificativa de oferecer mais um instrumento de

---

projeções sobre a qualidade do ensino, e a análise destes dados é determinante para a melhoria da aprendizagem” (p. 59).

acompanhamento da qualidade, tem se mostrado uma ferramenta de preparação para as provas que vão impactar sobre a obtenção dos índices e ranqueamentos nacionais.

Outro ponto observado durante a aplicação, e que reforça ainda mais nossa hipótese da avaliação se constituir como preparatória para a Prova Saeb, diz respeito ao preenchimento do cartão resposta que, ao invés de ser assinalado pelo aluno, foi preenchido pelo aplicador. Quando o questioneei, ele respondeu que também tem a orientação de que, até o 3º ano, faz-se necessário o preenchimento por parte do aplicador, para que não haja erro. As crianças respondem no caderno de perguntas e ele depois passa para o cartão resposta.

A avaliação terminou próxima ao horário de recreio dos alunos.

No dia 03 de outubro de 2019 me desloquei até a Escola **W**, para observar a aplicação da Ação Educativa. Eu observaria a turma do 4º ano, mas a coordenadora achou melhor que eu ficasse no 2º ano, por motivos de espaço na sala de aula. Fiquei na sala do 2º ano A, no período matutino. Na sala havia presentes 21 alunos (4 alunos ausentes). Nessa turma, a aplicadora explicou sobre a prova para as crianças, pediu que elas organizassem sua mesa e, às 7h30, a prova iniciou, seguindo a mesma dinâmica do aplicador da Escola **Z**.

A professora regente também permaneceu em sala de aula durante a aplicação, sem interferir. Ela, inclusive, disse que, enquanto observava os alunos (até mesmo pela questão do comportamento) adiantava algumas atividades que deveria realizar na semana.

Como a Ação Educativa é uma avaliação elaborada e executada pelo próprio município, tendo como disciplinas avaliadas a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, não havia uma apreensão por parte dos professores quanto ao rendimento dos alunos, já que os professores não tinham ideia do que viria na prova SAEB, o que aumentava a tensão sobre ela. Os próprios aplicadores me informaram que não era preciso criar um clima de tensão, até porque esses simulados já eram rotina no cotidiano das escolas, uma vez que internamente as instituições adotaram esses modelos para já preparar os alunos para futuras avaliações.

No dia 29 de outubro de 2019 a observação aconteceu na Escola **Y**. Nessa escola, como já adiantamos, observamos a aplicação da prova Brasil. Cinco turmas participavam da sua realização, sendo duas do 9º ano e três do 5º ano.

As turmas começaram a se organizar às 13h15, com intuito de começar a avaliação às 13h30. Os aplicadores da Prova SAEB chegaram junto com o técnico da secretaria responsável pelo apoio à escola. Ao chegarem, pude perguntar a uma aplicadora se todos

eram da secretaria de Estado, e ela me informou que havia pessoas que foram contratadas para dar esse suporte no dia da avaliação, mas que não faziam parte do quadro da secretaria. As provas estavam em envelopes lacrados, que deveriam ser abertos na frente dos alunos, no momento que se desse o pontapé inicial de organização deles. Foi solicitada a presença de um professor, ou da disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, para que acompanhasse o andamento da prova, nas turmas do 9º ano e o professor regente, nas turmas do 5º ano.

Todos os professores, no início da avaliação, receberam um questionário contendo informações pessoal e profissional a ser respondido e entregue ao final da avaliação. Cada professor teve que responder um questionário por turma. Os alunos receberam, também, um questionário socioeconômico para ser respondido e entregue junto com a avaliação, ao final do período.

Após o período de aplicação, que durou 2h30 – já incluso o tempo de preenchimento do questionário socioeconômico, os alunos entregaram a avaliação junto do questionário, como comentamos acima. A avaliação continha 40 questões ao total, divididas em 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática.

No dia 31 de outubro de 2019 a observação da aplicação da Prova SAEB aconteceu na Escola X. Os aplicadores e a direção da escola começaram a organizar os alunos às 7h, já os encaminhando para a sala de aula desde a entrada no portão. Os professores desta escola não ficaram em sala de aula, apenas entraram para organizar os alunos, dar os cumprimentos e estimas de boa avaliação. Segundo uma das professoras este foi um pedido realizado pelos próprios aplicadores, o que parece demonstrar compreensões distintas sobre o papel do professor responsável pelas disciplinas avaliadas naquele momento de aplicação da prova: em alguns casos são vistos positivamente, como apoio para os alunos, e em outros vistos como empecilho.

A avaliação também durou 2h30 e aconteceu na mesma dinâmica que a Escola Y. Enquanto acontecia a prova, os docentes ficaram na sala dos professores preenchendo o questionário.

Durante os dias de observação da aplicação da Prova SAEB, foi percebida uma grande inquietação por parte dos professores, quanto ao rendimento dos alunos. Além disso, havia uma crítica muito grande, principalmente por parte dos professores de matemática, quanto ao tamanho das questões de Língua Portuguesa e a dinâmica da prova começar por esta disciplina, fazendo com que os alunos seguissem para o bloco de matemática exaustos. Também havia, por parte dos professores da Escola X um descontentamento

muito grande pela impossibilidade de permanecer em sala de aula, o que para eles geraria um estado de confiança aos alunos e rotina, já que seria similar a rotina vivenciada na prova da “Ação Educativa”.

Após a realização dos quatro momentos de observações, foram realizadas as entrevistas, que serão apresentadas no próximo tópico, dentro do bloco de organização já mencionado.

Para essa etapa da pesquisa, as discussões e análises das entrevistas serão divididas nas seguintes categorias de análise: a) A avaliação como instrumento decisivo das políticas públicas e de investimento; b) condições precarizadas de trabalho; c) clima escolar.

### **2.43.2 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DECISIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DE INVESTIMENTO**

Iniciaremos nossa análise das entrevistas partindo da compreensão da avaliação como um instrumento orientador das políticas públicas e de investimento no município de Corumbá. Para essa discussão é importante trazer duas situações que nos foi apresentada durante as entrevistas e que nos mostram o quanto as avaliações saíram do campo da mensuração de resultados e ganharam centralidade nos campos de disputa política e de investimento.

O primeiro ponto é o entrave que há entre os resultados e os critérios para que as escolas possam atingir números favoráveis nas avaliações. Conforme nos falaram nas entrevistas, mesmo que os alunos tenham ótimo desempenho nas avaliações, o número de evasão e repetência conta no final do coeficiente.

*Então... as preocupações, geralmente, dos professores são com relação como se combater falta de alunos, acompanhamento familiar, evasão escolar, questão da disciplina. Então, isso aí são coisas que a gente... é o anseio dos professores porque interferem no resultado da Saeb. [...] Não é só a nota que é analisada, aí você tem o índice de reprovação, que isso aí também interfere bastante [...] muitas vezes, você tem bons resultados, mas na hora que faz a análise do índice de retenção... do índice de retenção e de evasão, aí resultado vai lá pra baixo. Então, às vezes, por conta de um resultado de uma turma, vai lá pra baixo o nosso resultado (Direção da Escola Y).*

*Então a gente vê que muitos alunos estão chegando em séries avançadas, empurrados por conta desse fluxo. Para melhorar o fluxo da escola os alunos vão sendo empurrados. Só que aí eles chegam lá e não conseguem desenvolver uma prova que é daquela série, por quê?*

*Porque eles não tiveram, eles não estão naquele nível de desenvolvimento. Então assim, isso é uma coisa que a gente não usa como estratégia aqui na escola. De empurrar o aluno, a gente sempre tenta aprovar o máximo de alunos, realmente ensinando esses alunos. A gente tem uma taxa alta da reprovação e isso conta muito para o Ideb da escola né. Então assim, é uma taxa que a gente não considera tão alta em relação a todos os anos que nós conseguimos recuperar (Coordenação da Escola Z).*

Para tentar contornar essa situação, algumas escolas criam mecanismos para superar essa interferência e não permitir que isso abale os resultados das avaliações:

*Não adianta eu ter duas turmas de 9º ano com 70, juntando as duas com 70 alunos e eles serem 100%, gabaritarem toda a prova, mas eu tenho um alto índice de retenção. [...] a gente já estabelece uma meta para escola, uma meta de aprovação [...] Método de aprovação 100%, beleza. 100% é um milagre, portanto a gente deixa bem claro que a gente não pode ficar nem muito abaixo de 95 e se não chegar acima de 95, ótimo, é uma meta boa, mas a gente estabelece isso aí. Porque nós somos monitorados pelo órgão Central também, para eles o índice de reprovação de retenção alto reflete uma educação ruim, não tá tendo qualidade, não tá tendo trabalho, né, pedagógico eficiente (Direção da Escola W).*

*Agora nós estamos assim, fazendo figas, aguardando esse resultado que virá este ano de 2020 e isso tudo combinado com o índice de aprovação, que, ano passado, graças a Deus, nós tivemos... alcançamos 91%. Então, foi 91%. Então, isso já ajuda muito (Direção da Escola Y).*

Horta Neto (2018) nos leva a refletir o quanto essa corrida pelo melhor lugar no ranking leva professores e gestores escolares a maquiarem os resultados por meio de interferência nos processos educacionais que preparam para a avaliação. Primeiro com a padronização curricular das escolas, que se propõem a colocar a matriz de referência da Prova SAEB como eixo central e norteador da preparação do planejamento escolar. Além disso, temos os índices de evasão atravessando as conquistas pelo primeiro lugar na disputa pelo desempenho educacional e que geram nos gestores a necessidade de maquiar as defasagens entre reprovação e evasão para terem direito a ter espaço na disputa pela qualidade. Somada a isso temos a aplicação de provas municipais, em ritmo bimestral, como treinamento para a Prova SAEB que nos mostram a corrida que o município trava para se destacar no IDEB. “Isso significa que, principalmente para os municípios menores, uma boa parte dos recursos financeiros da educação está sendo direcionada para a construção de testes, em detrimento de outras possíveis necessidades educacionais” (p. 49).

Partindo do pressuposto do investimento, apresentamos o segundo ponto de nossa reflexão, as avaliações enquanto condicionantes de investimento. A direção da Escola **W** e a coordenação da Escola **Z** nos ressaltaram que:

*Para nós representa um marketing de qualidade, onde todo mundo quer estudar aqui, porque hoje é assim, isso é um ponto. Outro ponto é que, para o governo federal, é um indicativo de que a educação está boa, a qualidade está boa, portanto, não há necessidade de investimento de recursos, tipo o Novo Mais Educação, entendeu? eu acho que o Ideb, o resultado do Ideb, ele não deveria ficar facultativo a investimento do governo federal. Ele tinha que ser um trabalho da equipe gestora com os professores. De nada adianta você investe no Novo Mais Educação em oficina de reforço escolar, de tal, tal, tal, mas chega dentro da sala de aula onde o aluno tem maior carga horária, o profissional da área não faz por onde, tem desdenho também aí no ensino, não faz o que é para ser feito. Aí o quê que acontece? Têm escolas que recebem altos recursos na rede e você não vê o Ideb se elevando, ele não sai daquilo ali. Então isso prova que nem sempre o investimento do recurso é suficiente. O que é suficiente é o trabalho da equipe dessa comunidade escolar (Direção da Escola **W**).*

*Eu acho importante que tenha avaliações assim, mas só que o objetivo da prova, de qualquer prova de avaliação em larga escala, né, que vai para todo mundo a mesma prova, eu acho que deve ser mais para avaliar o processo que está sendo feito, o rumo que a educação está tomando, muito mais do que para falar que essa escola tirou tal nota, então a gente vai mandar mais dinheiro para essa escola. Nossa, melhorou o Ideb dessa escola. Por quê? Porque quando faz isso muitas escolas desenvolvem estratégias muito mais para maquiagem aquilo do que realmente visionar a aprendizagem dos alunos. Então a gente vê N estratégia, N formas de maquiagem para melhorar aquilo dali. Então assim, uma avaliação que poderia ser usada realmente para estratégias, para melhorar os números, pegamos as provas? Pegamos os resultados? Vamos conversar, por que esse município aqui está com notas mais baixas? Então a gente precisa investir aqui na educação. E não é isso que é feito. Então assim, o objetivo da prova eu não critico a avaliação externa, eu acho importante você entender os números. Mas a minha crítica vai mais no sentido de por que que está sendo usada dessa forma (Coordenação da Escola **Z**).*

Como já discutido as políticas de financiamento educacional tornaram-se moeda de troca dos índices a ser alcançado. Mas o que temos presente na fala da Direção **W** é que, mesmo as escolas que atingem os primeiros lugares também são penalizadas com perdas de recursos e investimentos, considerados “desnecessários” devido a escola já ter atingido a meta estipulada.

Ao eleger a Prova SAEB como instrumento central de disputa e decisão das políticas de investimento, os recursos destinados tornam-se moedas de compensação no processo de regulação da Educação, sem tirar de vista o discurso de equidade, que alimenta a premissa da maior eficiência educacional com o menor gasto. previsto no chamado ao



comunitarismo e ao voluntariado, por meio da participação das famílias e da comunidade. Somado ao contexto de interferir nas taxas de evasão e reprovação, as evidências coletadas nos apontam para a avaliação como forma punitiva e controladora de todas as ações previstas nas escolas, sejam as que atingem o índice quanto as que ficaram para trás.

Uma das formas mais concretas da materialização dessa centralidade que a avaliação ocupa nas decisões políticas do município se dá nas condições de trabalho do professor temporário.

### **2.5.3.3 CONDIÇÕES PRECARIZADAS DE TRABALHO**

Para expor nossa compreensão sobre “condição de trabalho docente”, tomamos a definição de Oliveira; Vieira (2012). Segundo as autoras, trata dos:

[...] aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (p. 157).

Para esta categoria, analisaremos quatro aspectos das condições de trabalho que nos foram apresentadas ao longo das entrevistas, e que consideramos cruciais para determinar as condições do trabalho desses professores temporários no município de Corumbá: a) Contrato de trabalho semestral e os efeitos na relação professor x aluno; b) Cobrança obrigatória da construção do planejamento anual a professores com contratos semestrais de trabalho; c) Gestão escolar que busca eficiência e produtividade no trabalho dos professores por meio da condição de temporários e; d) Produtividade docente como vitrine de contratação para os gestores.

#### **2.5.13.3.1 Contrato de trabalho semestral e os efeitos na relação professor x aluno**

Uma das coisas que mais nos chamou a atenção, logo no início das entrevistas, no que se refere a condição de trabalho dos professores temporários, foi a duração do contrato de trabalho desses professores, que passava por renovações a cada seis meses. Ou seja, não

havia a garantia de que os professores manteriam suas vagas no ano completo, dependendo de uma série de fatores explícitos e implícitos, como acompanharemos na sequência deste capítulo. Duas professoras das que entrevistamos são a verdadeira expressão da precarização deste tipo de contrato. Uma delas, a professora aqui identificada como E, tem 15 anos de atuação no magistério e todos eles sob condições de trabalho precarizado. Outra professora, na mesma situação é a professora H, que possui 7 anos como docente do município.

A cada término de semestre o professor temporário passa por uma avaliação com a direção da escola para que ele possa passar suas impressões do semestre atuado e a direção dialogar sobre o seu olhar no trabalho pedagógico desse docente. Ao final desse diálogo, a direção encaminha a avaliação (que os professores chamaram de autoavaliação) à secretaria de educação do município, responsável por tomar a decisão de permanência, ou não, do professor contratado. A direção da Escola W, explica melhor como essa estratégia funciona:

*[...] desde o ano passado, a Semed passou a aplicar um relatório, passou enviar uma ficha de relatório onde essa ficha ela é pontuada, todas as práticas do professor, todo o perfil dele é pontuado, se ele é assíduo, ele é pontual, se tem um bom relacionamento, se ele planeja bem as atividades, se ele é compromissado com o horário.*

Os critérios, como pode ser observado no excerto anterior, é pouco específico e objetivo, dando margens para interpretações subjetivas e convenientes para a prática de escolhas por afinidades ou por cumprimento de tarefas desejadas pela direção e que não estão explícitas em nenhuma diretriz avaliativa. Afinal, o que significa ter bom comportamento? Será que um professor sindicalizado que tenha opiniões contrárias à direção, mas que cumpra muito bem com suas tarefas, teria que avaliação neste item? Planejamento das atividades segue que parâmetro para ser considerado bom? Enfim, são muitas perguntas que nos levam a refletir, mais uma vez, sobre a fragilidade (proposital?) desta ferramenta avaliativa que tem, como vamos acompanhar, o poder de conformar o trabalhador de acordo com os interesses da administração.

A maior parte dos professores contestou a precarização de seu trabalho, imposta pela realização de contratos semestrais, como podemos observar nas falas a seguir:

*o professor é convocado, e vem trabalhando toda essa questão dessas avaliações, E aí chega no meio do ano, ele perde a vaga. O convocado tem que estar ciente de que ele não é efetivo, corre o risco sim de perder essa vaga. Perde a vaga? Aí a gente fica frustrado, poxa, todo aquele trabalho, né. A gente já fica, mesmo que a gente sabe que pode perder a vaga, a gente já tem em mente o trabalho que vai ser dado*

*continuidade depois das férias. E aí esse trabalho é quebrado, esse trabalho quebra naquele momento (Professora D).*

*Eu acredito que todos os contratos deveriam ser de pelo menos um ano para que aquele professor conseguisse terminar o trabalho dele, pelo menos naquele ano letivo. A gente sabe que o trabalho não é só em um ano letivo, mas que pelo menos naquele ano letivo o professor consiga concluir o seu trabalho (Professora H).*

*[...] o meu contrato, ano passado, foi quebrado na metade do ano, né. Então a gente fica muito insegura, a gente começa não sabendo se vai terminar (Professora I).*

Alguns professores, inclusive, salientam o quão prejudicial essa troca semestral é para o aprendizado dos alunos e para a rotina construída em sala de aula:

*A abordagem do professor é diferente, de um professor para o outro e eles [os alunos] fazem essa comparação. E aí eles [os alunos] ficam te cobrando, 'professora, por que você está agindo assim se o outro agia assim? Por que você vai fazer assado se o outro era de outro jeito?' Então assim, tem tudo isso, até que você faça um jogo de cintura ali, dá um contorno ali e outro contorno lá ano (Professora C)*

*A gente fica apreensivo né, porque a gente é convocado, só chamam a gente logo depois. Às vezes já iniciando a aula ou logo depois da aula já ter iniciada. Aí a gente trabalha, tem todo um trabalho, a gente conhece aquela turma, e vem as férias de julho e nós já ficamos no impasse se a gente vai voltar ou não, quando volta é bom e quando não volta o seu trabalho parece que é todo jogado. [...] Aconteceu uma situação, que uma chamada dos efetivos, do concurso, eu estava com a sala do primeiro ano e quando eu retornei das férias eu já tinha perdido, e já estava sem sala e aí conseguiram que eu voltasse para escola. Só que eu voltei para o 3º ano, não voltei para minha sala que era do primeiro. Aí, lá na hora que a gente faz toda uma apresentação, as crianças tudo esperando né, e eles vendo o Professor ali na frente, aí quando eu falei assim: Esse semestre vou estar com a turma do terceiro ano. Eles falaram: por quê? E aí eu falei: calma. São assim, crianças pequenas e, que criam laços com a gente, o professor que inicia com eles e depois, de repente, esse laço é quebrado. Eles sentem, tanto que o professor depois foi chamado para outro lugar e saiu, entrou outra professora com a turma, né, então, eles sentiram muito. Foi um corte grande. [...] quando a gente rompe com uma série e vai para outra, é outra metodologia a ser seguida aplicada, o aluno sente, se isso não for bem trabalhado, isso interfere no aprendizado dele e muito. Não interfere só naquela hora, naquele momento, interfere em todo o decorrer do ano, é complicado. (Professora D).*

*É difícil para o aluno ter essa troca, às vezes ele se adapta bem a um professor, aí troca e cai o rendimento do aluno. E quando a gente está há mais tempo com uma turma, ela se adapta ao nosso jeito de ser, o jeito que a gente faz com eles, tem aquela questão que a gente tem a responsabilidade fora. Então a gente fica sem saber se a gente volta ou não, se a gente vai continuar com aquilo ou não (Professor G).*

Aos professores, desalentados diante das inseguranças contratuais, restam apenas a esperança de permanecer. O professor faz tudo que está ao seu alcance como se fosse o último semestre de atuação:

*Então a gente acaba acreditando nisso, apesar que eu tenho amigas que são muito boas também e não conseguiram, né, não conseguiram uma vaga, ou se conseguir o pessoal fica até metade do ano e sai, não conseguiram ficar, mas a gente vai levando, né, o negócio é acreditar, né que a gente vai conseguir ficar até o final do ano (Professora H).*

*tudo o que eu pude fazer no primeiro semestre, como se fosse o único que eu ia ficar, eu fiz visando que eu não iria mais voltar no próximo, né (Professora I).*

Uma das relações primordiais na transmissão do saber se dá na relação dialética entre professores e alunos, relação essa que não se constitui do dia para a noite. Segundo Gatti (2013) “a educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento” (p. 54). Com os relatos anteriores (professora H e I) percebemos que essa relação se fragmentou, diante de uma contratação semestral e as relações tornaram-se mecânicas, posto que a criança precisa se adequar às diferentes formas de metodologia dos professores que entram e saem, assim como professores que entram na metade do semestre precisam se adequar à rotina já estabelecida com a turma, o planejamento já pensado pelo professor anterior e seguir o fluxo das aulas. Realizar as atividades como se não houvesse sua continuação impossibilita o professor pensar no processo de ensino-aprendizagem de forma ampla, completa, dialógica e dialética. Afinal, contar com um planejamento que tem potencial para ser interrompido é um problema que gera imediatismos, ideal para a lógica de aprendizagem proposta nas avaliações (conteúdos pragmáticos que tem objetivo de resolver questões imediatas).

A direção da Escola W explica que essa rotina de contratação semestral não é algo tão antigo:

*Então, essa questão de troca, troca de professor, ela passou a ser mais recente, né. Por que nós temos uma lei, ainda não foi mudada, mas essa lei, acho que a lei 150 de 4 de abril de 2012, ela permeia o processo de contratação dos professores, aonde reza na lei que o professor contratado ele poderia ser contratado por 4 semestres consecutivos, ou seja, poderia se contratar por 2 anos, mas em questão de mudança conjunturais e estruturais, de um tempo para cá isso não vem*

*acontecendo, vem acontecendo rodízios, mudanças, novas contratações e isso demanda muito, negativamente, no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno.*

Mas de acordo com a fala da professora **H**, que já atua como contratada do município há sete anos, essa rotina de contratação semestral é uma prática do município desde que entrou. O que ela se recorda, ao longo desses anos, foi ter a mudança no corte de incentivo aos professores temporários que possuem especialização:

*Eu peguei a forma de contrato semestral, mas eu entrei numa época em que o contratado tinha o incentivo da especialização. E aí então, no ano seguinte, houve mudança de governo e tiraram esse incentivo. Então assim, foi bastante frustrante, sabe por que não é só pela questão salarial, mas é porque realmente a gente estuda, a gente batalha, a gente tá no dia a dia como o efetivo. Então eu acho que não deveria ter essa diferença né. [...] quando eu iniciei como contratada, eu ficava mais aflita, eu não vou mentir para você, ficava, ficava mais aflita, né. Chegava no meio do ano, dava aquele desespero, chegava no final do ano era aquele desespero. Hoje, eu fico mais tranquila, hoje, eu não tenho tanto pavor de ser contratado, né.*

Descontente com essa realidade, a direção da Escola **X** também reclama da duração deste contrato:

*Então um contrato de seis meses é um contrato que a gente entende que é por conta da Lei, mas é um contrato que não é viável para a educação porque você não tem continuidade no trabalho, você tem quebra no trabalho (Direção da Escola X).*

Como bem expressa Oliveira e Junior (2016), a profissão docente é composta por vínculos, relações estabelecidas entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Exige-se do professor um trabalho em equipe, fortes habilidades com comunicação para que possa, por exemplo, se estabelecer uma relação tríade entre escola, alunos e comunidade. Mas, como se estabelecer o vínculo se ele pode ser rompido na metade de um ano letivo? Aqui vale recordar que as estratégias, defendidas pelo Banco Mundial no documento Professores Excelentes, já apresentado nesta dissertação, indica que os países deveriam adotar formas de contrato de professores que permitissem maior rotatividade, superando o que eles consideravam prejudicial para o desenvolvimento de uma carreira docente moderna, a estabilidade advinda dos concursos públicos. Como o Brasil possui, ainda, fortes organizações sindicais acreditamos que esta estratégia, de pulverizar os concursos públicos sem anunciar abertamente sua extinção é uma importante forma de garantir a tal modernização da carreira, deixando sob o comando das

secretarias e direção das escolas a escolha por manter, ou “demitir” os professores que não atingiram os objetivos aguardados.

### **3.3.2. Cobrança obrigatória da construção do planejamento anual a professores com contratos semestrais de trabalho**

Contrariando o período de contratação do professor, por tempo semestral, as escolas possuem como exigência de trabalho a realização do planejamento anual de cada professor, inclusive os temporários. Como exigir dos professores, que vivem da incerteza de concluir o ano letivo (ou começar, caso seja contratado no meio do ano), que produzam materiais projetando até mesmo o período que não foi estabelecido no contrato celebrado? Alguns professores se mostraram consternados com a exigência, porém conformados de ter que fazer para conseguir trabalho:

*A gente faz o planejamento já pensando no próximo mês. Principalmente quando se tem projetos, a escola aqui ela tem bastante projetos, que se trabalha durante o ano, então é todo um cronograma que perde, que se perde, para professora que está saindo para o contratado, a gente fica com um certo desânimo e, também, uma frustração, a gente fica frustrado (Professora D).*

*eu vou fazer o meu melhor até onde der e que aquele do qual entrar talvez depois, ele possa seguir aquilo ou melhorar aquilo que eu propus, mas eu tento focar naquilo que até onde vai dar mesmo, por mais que seja anual né (Professora F).*

*[...] a coordenação até fala que a gente tem que pensar no depois dos seis meses né porque pode vir outro professor, mas geralmente, quando vem pede para se adequar o plano que já tem. (Professor G).*

*A conta não bate. Não fecha mesmo, né. Eu já escutei até as pessoas falarem assim: Ah, tem que fazer um plano anual e aí, às vezes, deixar para outra professora usar, né. Porque, às vezes, acontece no meio do ano, professor não fica, troca professor, professor entra, às vezes, o professor chega e nem é aquilo que ele pretende trabalhar, muda tudo de novo, né, mas a princípio o trabalho é esse, é pensar, realmente, no começo e terminar o ciclo, lá no final do ano, independente, às vezes, se você vai ficar ou não, né, mas, realmente, a conta não fecha. Porque você faz um planejamento todo, até o final do ano e ele muda, muda no caminho, muita coisa muda. Até porque vem ações da secretaria de educação mesmo, vem projetos, vem isso que não estava planejado ali quando você entregou. E, né, você vai ter que colocar ele dentro do seu projeto, do seu planejamento anual, ele tem que aparecer porque lá no sistema o projeto tem que aparecer, tem que surgir né (Professora H).*

Talvez o problema não fosse tão grande se o professor tivesse que planejar o ano, mesmo tendo que ficar apenas um semestre se o professor que entrasse em seu lugar

tivesse autonomia de observar o que foi trabalhado e realizar as adaptações de acordo com sua perspectiva de trabalho. Mas, como acompanhamos, não é o que ocorre.

Há os professores que acreditam que o melhor a se fazer é obedecer e seguir os critérios estabelecidos pela secretaria e que até mesmo não há nada demais no contrato ter como tempo de duração semestral, afinal o esforço do professor contará no final para a sua permanência.

*[...] eu não vejo dificuldade nisso porque assim, toda escola que você atua, tanto na rede Municipal quanto na outra rede, no início da sua contratação você tem que apresentar os conteúdos que serão trabalhados anualmente, então você vai procurar trabalhar no primeiro semestre, né, esse conteúdo mesmo não tendo a certeza se você vai continuar no segundo semestre, mas eu não vi dificuldade, se é exigência a gente tem que obedecer. [...] É bom porque eu acredito, eu acho que se você faz um bom trabalho, você tem uma perspectiva de continuar o ano todo, né, naquela lotação, mas por ser professor convocado eu estou numa vaga que não é minha, então a qualquer hora eu sei que pode alguém voltar para vaga, que é objeto de concurso de outro professor, então é meu papel dar o melhor pra ficar (Professora A).*

Mas para a professora **H** não só o esforço contará para a renovação do contrato, mas também o desempenho que sua turma atingirá na avaliação:

*esse ano que é a prova saeb, eu escutei muitos professores que são efetivos: ah, para mim não faz diferença né o resultado, né. Isso sobrecarrega aquele contratado que para gente faz, sim a diferença, né, vai fazer uma diferença, sim. Então, às vezes, não é só cobrança que é diferente, mas é o comportamento do próprio professor que se torna diferente.*

O relato da professora **H** demonstra que a condição de professor contratado tem influência sobre o trabalho que realiza na preparação da prova. Torna-se, neste sentido, um passaporte de permanência como contratada e, certamente, isso é algo esperado pelos gestores ao colocarem esses trabalhadores nas turmas avaliadas. Entre serem mandados embora ou darem o máximo para treinarem os alunos para as avaliações, ainda que isso vá contra seus princípios, os professores optam por sua subsistência material.

### **3.3.3.3. Gestão escolar que busca eficiência e produtividade no trabalho dos professores por meio da condição de temporários**

A resiliência, *slogan* fortemente cunhado nesse modelo gerencialista, se faz presente em meio às incertezas de empregabilidade. Sobre esse mecanismo cruel imposto aos trabalhadores temporários, Alves e Antunes (2004) classificam como “a captura integral

da subjetividade do operário” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 345). Ou seja, entre fazer o que considera certo ou aquilo que dará condições para sobreviver nesta sociedade, os professores abandonam suas convicções, ou captura-se sua subjetividade, para usar as palavras de Alves e Antunes (2004).

A direção da Escola Y afirmou que esse processo de contratação semestral seria uma realidade até o final de 2019, porque a partir de 2020 o contrato será com duração de dois anos, mas sem garantia de permanência na unidade:

*[...] nós estamos passando por um processo seletivo e esse processo seletivo, ele tem uma duração de validade por dois anos. Então, quem fez, que foi aprovado, que conseguiram uma unidade, ele está assim por dois anos garantido, mas ele não está garantido na mesma unidade, porque também vai depender do trabalho que ele vem desenvolvendo, o rendimento dele. Então, ele fica, como todos, sob observação. ‘Ah, é novo, nunca teve experiência’. Não tem problema, porque ninguém nasceu sabendo. Você tem que dar a primeira oportunidade para que ele amadureça. Um semestre é de você fazer a sondagem e orientar e o segundo semestre, daquele mesmo ano, ali tem que mostrar para o que veio. Se não deslançar, mesmo porque nós temos essas avaliações e não é só uma, são várias, aí a gente pede substituição, infelizmente, mas são várias avaliações e essa avaliação da Secretaria de Educação, a ação educativa, ela contribui muito, ela reforça e ela é anual. Então, todo ano tem (Nosso grifo).*

O que nos chama a atenção é o que a direção atribui como rendimento à produtividade mensurada nos resultados da avaliação. Como já discutido no item 2.1 do capítulo 2, é possível perceber que o processo regulador das políticas de avaliação se faz presente até mesmo na forma de se contratar um professor e garantir sua permanência na escola.

Quando questionamos aos diretores se havia uma predileção da escola pelo professor temporário, todos foram unânimes em dizer que não, mas que geralmente professores temporários tendem a demonstrar maior eficácia em seu trabalho e que, mesmo não tendo distinção entre professores temporários e efetivos na forma de tratamento da gestão da escola e nem nas cobranças diárias, os contratados que não “vestem a camisa” precisam ser substituídos:

*‘Ah, eu vou cobrar mais do convocado?’ Não. É muito relativo. Assim como também tem convocados, os contratados, que, até como uma forma de garantir a permanência, realmente vestem a camisa da escola, se empenham, fazem tudo e um pouco mais, mostram o trabalho e mostram pra o que veio, também existem aqueles que se acomodam, que também não ouvem, que também não aceitam, que também não mudam e aí são aquelas pessoas que, com o passar do tempo, elas vão ser substituídas, não vão ficar (Direção da escola Y).*



O que temos com esse relato é a forma mais clara de como a condição de contratado desse professor faz com que a escola tenha uma ferramenta de produtividade a ser explorada, por meio da busca da produtividade e eficiência em suas ações.

### **3.3.4 3.3.4. Produtividade docente como vitrine de contratação para os gestores**

A busca por essa “modernização”, advinda pela introdução da Base Nacional Comum Curricular<sup>14</sup> tem permitido com que a gestão das escolas busque modelos de professores que atendam essa demanda e correspondam as exigências do sistema para que se construa uma escola de qualidade. Percebe-se nas entrevistas que a renovação de contrato é um jogo de troca de interesses: o professor segue a cartilha pelo sistema determinado e as previsões para a sua permanência tornam-se mais frequentes. E a forma de se enxergar o trabalho eficiente produzido pelo professor se dá nos resultados das avaliações externas, tornando-as vitrine de contratação.

A coordenadora da Escola **W** afirma em sua entrevista que “*o contratado precisa trabalhar igual ao efetivo para ficar*” e deixa bem claro que a escola adota como critérios para construção dos planejamentos e do Projeto Político Pedagógico a adequação às novas tendências que alcançam a Educação:

*Adequar à nova tendência, principalmente, a nova clientela que a gente tem recebido de alunos. [...] A clientela que está na rede, não só na escola, mas na rede estadual, municipal e particular que são alunos que tem problema em casa, né, que são alunos, por exemplo, que necessitam de apoio sócio emocional, precisam, por exemplo, de um profissional que o ajude a enfrentar os problemas e professores preparados para isso.*

Percebemos que, neste momento, a direção da escola evidencia a compreensão, em nosso entendimento equivocada, sobre a função social da escola. Evidentemente a escola deve atender as necessidades ao seu entorno, mas em primeiro lugar deve garantir, independentemente de onde esteja, o acesso aos conhecimentos científicos e universais. Esse discurso vai ao encontro da lógica imediatista proposta pelos conteúdos da prova Brasil, pautados em descritores.

---

<sup>14</sup> De acordo com o Portal do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular é o documento que substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais e serve para “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 jan 2021.

A direção da Escola **X** atribui ao contratado a figura do trabalhador que produz mais e acredita em uma possível inversão que possa estar acontecendo, uma vez que ela tem presenciado, na escola que dirige, o cenário de professores efetivos produzindo mais:

*Os efetivos que entraram esse ano eles trabalham, eles produzem e tem contratados nossos que não estão produzindo. Então teve uma troca, uma inversão. Geralmente, o contratado produzia mais, só que hoje em dia é o efetivo que produz mais aqui*

Para a direção da Escola **W**, o desempenho do professor temporário nesses modelos de prova são fatores importantes no momento de contratação e que a própria escola se utiliza desses mecanismos para avaliar o corpo docente temporário que terão:

*A gente faz uma pré-lotação do que a gente pretende que fique para trabalhar conosco e tudo mais e essa proposta é levada na mesa da SEMED, nem tudo passa lá, aí depois de feita essa lotação, as turmas elas são adequadas ao perfil do professor. Ainda mais quando a gente já tem um conhecimento profissional do professor e seu desempenho com a prova e a gente tem ideia de que esse professor ele se adequa melhor na série a ser avaliada.*

Após o movimento das reformas, os professores se tornaram pauta principal de toda a discussão educacional, pois como já ressaltado por diversas Organismos Multilaterais envolvidos nas políticas educacionais, é o professor o ator central para garantir a “qualidade” educacional. Aos poucos, se alargam propostas de controle e monitoramento da ação docente de modo que esses professores trabalhem e eduquem para apoiar o fortalecimento do mercado de trabalho e a produtividade econômica (SHIROMA; NETO, 2015).

A Agenda 2030 da ONU expressa sua preocupação com o desenvolvimento sustentável com a busca incessante de uma educação equitativa e inclusiva, cujos parâmetros de trabalho se pautam no controle de qualidade.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.<sup>15</sup>

Assim, segundo a agenda, é possível superar os obstáculos da desigualdade social. A educação, nesta perspectiva, seria a salvação de todos os problemas sociais o que necessitaria de professores supostamente mais bem “qualificados e treinados”. O que está por trás desta responsabilização sobre os professores a quase todos os problemas

<sup>15</sup> Documento disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 17 jan 2021.

educacionais é a suspeição de seu trabalho, de sua ação como docente. Responsabiliza-se o docente na tentativa de justificar as medidas tomadas contra si, contra sua carreira, contra seus direitos.

Colocando os docentes e as instituições formadoras sob suspeita, justifica-se a necessidade de auditoria. Os resultados das avaliações e as imagens disseminadas nos documentos, seja em forma de texto ou descrições de pouco comprometimento, constroem a desconfiança sobre os professores como uma categoria que precisa ser monitorada. Os reformadores tentam deslegitimar suas lutas, apresentando-as como econômico-corporativas (SHIROMA e NETO, 2015, p. 17).

Aos poucos, se alargam propostas de controle e monitoramento da ação docente de modo que esses professores trabalhem e eduquem para apoiar o fortalecimento do mercado de trabalho e a produtividade econômica (SHIROMA; NETO, 2015).

Usando como base as exigências da Prova SAEB, muitas escolas preparam seus documentos e suas ações pedagógicas para obterem resultados maiores nas avaliações. Para Evangelista e Shiroma (2007) uma das percepções na qualidade educacional está no uso desses resultados para fomentar reformas e precarizações no ser e fazer docente:

sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no enalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola, concretizada na possibilidade efetiva de assegurar um trabalho ao sol aos seus filhos. Concluimos dizendo que se o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construído como tal (p. 537).

O clima escolar construído nesse processo é o de uma escola produtiva, que está preparada para os testes que virão. A escola ganha contornos que mais se aproximam de cursos preparatórios, de instituições privadas que visam produtividade e não qualidade socialmente referenciada. A ênfase nos simulados e na preparação de materiais, bem como premiações por desempenho vão levando os docentes para um caminho de resignação, de aceitação acrítica da sua perda de autonomia, da sua reificação, da sua secundarização no importante trabalho de ensino e aprendizagem, “ficando sua função reduzida à aplicadores de programas e pacotes curriculares” (CONTRERAS, 2002).

#### 2.63.4 CLIMA ESCOLAR

Situações que envolvam competitividade e a individualidade entre os docentes alimentam a corrida pelo “melhor professor” e definem a predileção do município de Corumbá/MS por professores temporários nas séries avaliadas. Quando um coordenador,

por exemplo, acredita que o sentimento de produtividade dos professores convocados alimenta, nos professores efetivos, a necessidade de “melhoria” de suas práticas para não “ficar para traz”, percebe-se um alinhamento da gestão ao que os intelectuais defensores da perspectiva de escolas eficazes denominam de clima escolar, o que significa considerar como desejável uma escola que priorize a mensuração de resultados a eficiência, eficácia, responsabilização, e que o trabalho da gestão se realize de maneira compartilhada, com a definição de metas, missão, estratégias, algo já amplamente observado em instituições privadas.

Uma organização social, tal como a escola, é constituída por uma variedade de forças (um campo de forças) que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas (sempre sujeitas a variações), uma personalidade. Esse campo de forças é sobremaneira determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção. (LÜCK, 2018, p. 29).

Apesar de comumente ligados entre si por diversos teóricos que tratam sobre a Gestão Escolar, para Luck (2018) clima e cultura escolar compõe a personalidade da instituição, definindo-se a partir da organização coletiva das pessoas que nela atuam (organização do trabalho pedagógico, responsabilidades a serem assumidas, decisões a serem tomadas). A autora afirma que há diferença entre clima e cultura organizacional da escola, mas de forma tautológica um explica o outro: [...] o clima organizacional traduz a dinâmica cultural e que a temperatura desse clima corresponde a uma fotografia da cultura organizacional, isto é, um conceito corresponderia ao outro (p. 62).

O fato é que o clima está intimamente ligado as percepções que as pessoas têm do contexto escolar “que influencia a maneira como as pessoas agem e reagem” (p. 69). Para Luck (2018) o clima é de caráter temporário associado às mudanças cotidianas em que a gestão e as interferências externas têm forte influência ao desempenho e rendimento da escola.

Clima e cultura, dessa forma, são a base da organização da estrutura escolar e, por isso, necessitam de uma gestão de caráter democrático que incentivem todos os atores envolvidos no trabalho pedagógico a assumirem posições de responsabilidade e decisão para conduzir o caminho que a escola deve percorrer. Dessa forma, cabe ao gestor da instituição compreender seu papel político na administração da escola, afinal é ele o maior articulador da base organizacional da escola e o sujeito que articula as noções da gestão participativa entre com a comunidade escolar, em geral. Como saber qual o papel que a

gestão escolar assume na organização da escola? A partir do clima que se constrói nas articulações do cotidiano pedagógico.

Tem sido destacado que o desempenho de professores é determinado muito mais pelos elementos e características da cultura organizacional da escola, do que por oportunidades formais de aprendizagem de novas formas de desempenho em recursos e oficinas de capacitação. Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam. (LUCK, 2009, p. 119.)

Uma das características de clima escolar que pôde ser percebido nas escolas é a competitividade entre professores e entre os alunos, por meio de iniciativas como a premiação dos melhores alunos e ranking das melhores e piores escolas no IDEB. Constrói-se a valorização pela individualidade e o sentimento meritocrático, deixando de lado o processo coletivo do fazer pedagógico.

*Não só dessa prova, mas como prova de um modo geral, eu penso assim, que fica muito competitivo, a gente já vive numa sociedade extremamente competitiva e pouco humana (Coordenadora da Escola W).*

*Porque os alunos eles precisam ter aquele senso de competitividade, uma competição saudável, não é porque eu sou o melhor aluno da escola, mas é porque naquele momento eu consegui ser o melhor. Outro pode? Claro que pode. Teve o mesmo aprendizado que eu, então se o aluno se esforçar um pouco mais ele consegue (Professora C).*

A construção de um suposto clima escolar de “positividade” é mais que um objetivo para os anseios neoliberais para com a educação, é uma necessidade. Incutir ideais sobre meritocracia, responsabilização, controle do trabalho torna-se fundamental para que o Estado continue exercendo seu papel regulador e permitindo que a escola se aproxime, cada vez mais, dos princípios gerenciais promovidos desde a reforma do estado brasileiro nos anos 1990. Considerando a importância da estratégia de criar um clima escolar que atenda às demandas apresentadas pelo capital, buscamos identificar como o município de Corumbá (professores, gestores, e diretores escolares) se porta diante dessa proposição. De imediato, é preciso afirmar que a proposta de criar um clima escolar não nos pareceu consciente, ou seja: não há o entendimento, por parte dos entrevistados, que para as escolas garantirem alguma “qualidade” tivessem que criar formas de trabalhar favoráveis à construir um clima escolar pautado nos princípios gerenciais. Entretanto, nossa pesquisa identificou que, mesmo não sendo objetivo consciente, estratégias como responsabilização docente, autonomia financeira e o processo de alienação docente, controle do trabalho e da gestão, foram temas valorizados e que, por isso mesmo,

passamos a apresentar como subcategorias de análise que, em nosso entendimento, constroem o clima escolar desejado pelo capital para os sistemas de ensino, especialmente os sistemas públicos.

#### **2.6.13.4.1** Responsabilização docente

O processo de responsabilização sobre o professor extrapola a avaliação propriamente dita; está em jogo, quando se responsabiliza o professor contratado pelos principais resultados nas avaliações sua permanência como docente, portanto interfere nas suas condições materiais de existência. Nesta lógica, pouco importa o processo, as dificuldades estruturais, o que se está em busca é que os índices sejam alcançados e, melhor ainda, superados. Os resultados tornam-se moeda de troca, os professores fazem parte de uma vitrine, de um mostruário onde se sobressai aquele que justamente compreende que o processo pouco importa desde que os resultados sejam alcançados. Para essa formação do professor de novo tipo, é essencial que esse professor seja lembrado pelos resultados alcançados.

O que se tem hoje é um sistema de avaliação em larga escala, cuja premissa é medir a educação de forma estatística, por meio de notas, “como referência para uma regulação do mercado educativo, afastando-se de um mecanismo de garantia do direito à educação” (GUSMÃO, 2013, p. 310). Essas avaliações possuem grande peso na estrutura de funcionamento das escolas e na carreira do professor responsável pela série avaliada assim como a coordenadora da Escola **W** expressa em sua fala:

*a gente vive numa sociedade competitiva e é muito bom um professor ver, por exemplo, que, a escola foi assim enaltecida várias vezes, com bons resultados, então, isso para os professores é um estímulo para eles continuarem esse trabalho cada vez melhor. [...], você procura ver o quê que você tem que fazer para que você atinja isso no próximo ano, por exemplo, quando foi por volta de agosto eu já estava pensando no que vou ter que fazer para o ano que vem, as propostas que eu já tenho para o ano que vem estando ou não numa coordenação, porque se eu estiver numa sala de aula vou fazer como professora, aplicando como professora e se eu estiver numa coordenação, vou estar aplicando como coordenadora.*

Mesmo sem perceber, a coordenadora da Escola **W** vive o processo gerencialista e mergulha nas preocupações que a responsabilização nos traz. Uma delas é já se preocupar com as estratégias do próximo ano letivo, sem ter concluído o ano vigente. Por fazer parte

de uma das escolas com o IDEB acima da média, a preocupação de não deixar a posição cair no ranking toma conta de todos os atores da instituição.

A ideia da conformação de uma sociedade competitiva, voltada para a mensuração de resultados faz com que a gestão da escola enxergue essa corrida pela produção como positiva, como estímulos de trabalho. Em consequência, essa competitividade tem um peso muito forte nos professores, que se culpabilizam pelos resultados alcançados, enxergam em seu trabalho, ou nas dificuldades de realiza-lo a responsabilidade por tudo que se alcança nas avaliações. Para a Professora **E** e a Professora **I**, os resultados negativos, ou positivos são consequência do trabalho que elas realizam. É possível observar que, em momento algum, citam fatores externos ao seu trabalho como corresponsáveis pelos resultados, o que nos mostra, ainda mais, que a formação do clima escolar que responsabiliza o sujeito e desonera o estado tem surtido efeito:

*É um pouco decepcionante, você ver o seu trabalho, você sabe que fez, que deu tudo de si para poder fazer com que a turma entendesse o assunto e chega na hora e você está lá como um dos piores, né. É desgastante, não é bom não (Professora **E**).*

*[...] agora estou trabalhando numa escola tal o índice ali tá muito baixo sempre, então eu me sinto mal por conta disso. Porque quem tá por fora, acha que tem só professores ruins na escola e não é isso (Professora **I**).*

Para alguns professores, essa responsabilidade na preparação se dá pelo fato de os resultados terem um peso na sua contratação ou permanência como docente no município. Além disso, os professores se responsabilizam pelo ranqueamento das escolas, mesmo que isso, segundo os próprios professores, seja algo velado.

*o trabalho ele é reconhecido com resultados, ver gente falar que não interfere, está mentindo, porque interfere. Porque toda a gestão, todos os superiores eles querem resultados, se não tiver resultados fica muito difícil ser contratado novamente (Professor **B**).*

*logo depois da aplicação das provas, é visto quem era o professor, eu não sofri ainda nenhuma retaliação quanto a isso. Mas é destacado. Todas as escolas sabem qual é o percentual da outra escola. Tem uma certa, talvez, por debaixo dos panos, uma certa competição entre as escolas. Quem está em primeiro, quem está em segundo. Então tem um ranking. Como é que eu sei que uma escola está em penúltimo? Porque tem esse ranking. Quem é o professor da outra escola? Quem é que é o professor que está na primeira escola? Então tem tudo isso. (Professora **C**).*

*quando chegou no final do ano, né, veio a notícia de que eu iria acompanhar a turma, a diretora me chamou e disse: “Eu gostei do trabalho, vi que você tem perfil, que você tem metodologia boa, tem*

*uma disciplina em sala de aula”, diante dos resultados das avaliações externas que são as ações educativas que a própria secretaria aplica, então em cima desses resultados ela falou: ‘não, eu acho que é melhor você acompanhar a turma porque a turma era muito fraca, né, com você eles desenvolveram bastante, então pensando nesses resultados das avaliação externas, você vai continuar com a turma’. Eu fiquei bastante nervosa, pedi para ela para ficar no quarto ano mesmo e não teve jeito, ela falou: “não, você vai acompanhar a turma”- (Professora H).*

*Vamos supor que essa turma do nono ano aqui se destacou, melhorou o Ideb. Quem era o professor de lá? Olha, era esse professor, ele é muito bom. Tanto que a professora, eu falei para você que era do nono ano, a gente a colocou por quê? Porque ela era uma professora que ajudou a melhorar o Ideb da outra escola que ela estava trabalhando. Ela trabalhou com ensino médio lá e aí houve uma melhora, o diretor a conheceu e pediu para contratar ela aqui na escola. Então com certeza. A gente sabe que não é isso o objetivo da prova, mas, infelizmente, tem um peso (Coordenadora da Escola Z).*

Freitas (2012) afirma que essa responsabilização tem por trás de sua ideologia as premissas do tecnicismo, onde se constrói uma racionalidade no trabalho pedagógico medidas nas avaliações. Nesse processo, há a culpabilização dos professores pelos possíveis resultados não alcançados e uma “auto culpabilização” por parte dos professores em ver que seu trabalho não atingiu os resultados esperados. Para a direção da Escola X, essa culpabilização docente só gera frustração e individualidade.

*Além de uma rivalidade entre as escolas, além de uma rivalidade no município, estados, né talvez, deveria ser, talvez fosse para implementar, complementar, melhorar, todos esses verbos aí, a educação. Não precisa falar que essa escola foi assim e assado, porque se uma escola tira 3.4 como no município teve umas, alguma coisa está errada. E não é culpa da gestão. Tem que parar com essas coisas de achar que é do professor, não é.*

E é um sistema punitivo, que contrata os professores que se destacam (a vitrine de contratação, como já discutida) e rejeita aqueles cujos números não mostraram rendimento. Desconsidera-se todos os contextos sociais que a escola está inserida, os desafios que professores e alunos enfrentaram e até mesmo os saberes adquiridos, já que a proposta é alcançar as metas das avaliações externas.

*não sei se tem uma competição sadia, a gente coloca, né, acredito que seja uma competição sadia. Como eu disse dos nossos alunos que eles acabam se envolvendo, você sente que eles estão nisso da competição, mas esses resultados que têm que acontecer, têm que aparecer por-que acaba saindo o resultado de todas as escolas municipais, por exemplo de Corumbá, né, então acaba que todos nós sabendo, os alunos, eu acredito que todas as escolas tem que informar para os alunos, tem que informar para comunidade escolar qual foi o resultado, até mesmo*



*para poder ver se melhora, mas assim, são situações que existem e que tem que aparecer, tem que se apresentar, eu acredito que com objetivos de alcançar na próxima uma melhoria, né (Coordenadora da Escola X).*

*Foi uma carga bem pesada para cima da gente, dos quintos e dos nonos anos. Porque é uma responsabilidade você ficar, eles formularam apostilas, o técnico da escola formulou apostilas junto aos professores para a gente poder trabalhar e ele vinha. Além do simulado que a prefeitura vinha e fazia, ele também aplicava o simulado e a gente ficava na expectativa daquele resultado, para ver se eles se saíram bem naquilo que a gente tinha feito, trabalhado em cima do conteúdo. A gente tinha um bom resultado, mas a gente às vezes não tinha um bom resultado (Professora E).*

*eu acho que no geral afeta sim alguns professores contratados porque querendo ou não, fica marcado o professor que está ali, eles esquecem um pouco dos outros que passaram, minha fala também sempre foi essa, quando a gente vence, vence todos, quando a gente perde, também perde todos, vão pegar um para Cristo. Eu acho sim que tem escolas que pegam aquele professor, a culpa foi dele e pronto, eu não quero mais ele aqui (Professor G).*

*O que acontece, durante a formação, às vezes, até mesmo né dentro da escola, a fala é sempre a mesma, né, não cabe só ao professor do 5º ano a responsabilidade e a obrigação de trabalhar, né. Eu tenho os outros professores que podem auxiliar, que podem fazer, mas no fim das contas, vai cair sobre o professor regente (Professora H).*

Diretores e coordenadores também se sentem responsabilizados pelos resultados. Isso gera neles uma preocupação quanto as estratégias a serem tomadas para que esse trabalho possa atingir as metas propostas. Uma das estratégias percebidas nas entrevistas foi o estabelecimento de critérios de escolha do professor que atuaria nas séries avaliadas, como já apontamos em outras oportunidades deste trabalho.

*Tem que ser uma pessoa com perfil e a pessoa que vai conseguir trabalhar com a criança a meta da escola, o objetivo da escola que está no PPP que é o projeto de vida da criança. (Direção da Escola X).*

*Nós trabalhamos junto com o professor para nunca cair o nível da escola, sempre ficar equilibrado, a proposta da escola (Coordenadora da Escola W).*

Com esse sentimento de responsabilidade, como se o desempenho dependesse única e exclusivamente do trabalho do professor, outro fator do clima construído na escola ficou evidente para a nossa reflexão: A ausência de autonomia no trabalho docente e a alienação dos professores no processo educativo.

#### 2.6.23.4.2 Autonomia x alienação do trabalho docente

Diante de tantas coisas que um ano letivo demanda dos professores do município, foi unânime perceber nos professores um cansaço quanto ao ato de planejar e construir suas atividades. Contreras (2002) afirma que a perda da autonomia docente está atrelada a “subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido do próprio trabalho”. Foi perceptível, na fala dos professores, uma certa divisão técnica entre as “atividades intelectuais” e o “fazer manual”, aquele que pensa e articula as propostas e aquele que as aplica. O currículo, voltado às avaliações, demonstra claramente um sistema aprisionador do trabalho, cuja preocupação é a formação da mão de obra para o mercado de trabalho: “O discurso gerencial incorporado pelos educadores não é apenas repetição de slogans, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539).

Como Libâneo (2019) traz em seu texto, o excesso de atividades voltadas a uma finalidade de testes cujo foco está em medir as competências exigidas pelo mercado de trabalho é consequência neoliberal adotada no currículo sob a vertente da formação do capital humano.

[...] as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados (LIBÂNEO, 2019, p. 8)

Durante as entrevistas com os professores algo que ficou muito evidente é o engessamento dos currículos escolares voltados aos descritores e bons resultados da Prova SAEB. Mas, segundo a coordenadora da Escola W, “*muito se fala em descritores, mas pouca gente sabe trabalhar*”.

Para que esse trabalho fosse bem executado, foi preciso uma intervenção por parte da Secretaria de Educação para que os professores pudessem não só assimilar os descritores exigidos pela prova, como também aprendessem a aplicá-los no cotidiano escolar. A coordenadora da Escola Y nos ressaltou que uma das grandes dificuldades que enfrentam os professores é a grande quantidade de atividades que vão acumulando ao longo do ano

letivo, sendo muitas delas voltadas à preparação dos alunos para a realização da prova SAEB:

*todo ano se tem essa preocupação nessa questão de os alunos aprenderem a questão dos descritores. Então, todo ano, mas quando chega no ano de aplicação da prova, o trabalho é mais, vamos dizer, firme, mais cobrado. A gente... por exemplo, ano passado foi elaborada toda uma apostila para o professor ter esse acompanhamento: o que trabalhar, exemplos, formas de trabalho. Então, tem toda uma apostila, que 'tá no meu armário. em outro momento posso até te mostrar. 'Tô sem a chave... mas tem... nós tivemos capacitação Foi o ano todo, isso aí não foi na semana da prova, foi o ano todo.*

Outro ponto que chama atenção para a progressiva perda da autonomia dos professores na preparação dos alunos para a prova Brasil é a menção de uma apostila. O uso deste recurso é um grande desafio para a escola, principalmente porque historicamente seu uso está relacionado a prescrição de atividades, dando pouca, ou quase nenhuma, margem de autonomia para o professor trabalhar sobre seus conteúdos. Isso se agrava, em nosso entendimento, quando o uso da apostila está vinculado com o trabalho de descritores igualmente diretivos e limitantes pois dá pouca possibilidade de o professor planejar autonomamente o que e como trabalhar os conteúdos que considera fundamental.

Os professores que atuaram nas séries avaliadas precisaram, ainda, participar de rotinas de formação que aconteceram em uma das escolas do município, no horário de suas horas-atividades, sempre com foco nos descritores. A rotina dos professores nessa formação pode ser compreendida a partir da fala dos professores:

*Houve uma preparação primeiro dos alunos para avaliação da prova SAEB. [...] Houve, também, o núcleo de estudo da secretaria municipal e, nesse núcleo de estudo durante o ano, houve encontros onde os professores de língua portuguesa, da nona série e da quinta Série, receberam essa formação trabalhando os descritores da prova SAEB. Então a secretaria preparou durante o ano, nós tivemos, eu acho que foram oito encontros, aqui nesta Unidade Escolar e professores de outras escolas também participaram dessa formação. Então trabalhamos os descritores, né, alinhando a metodologia, no caso, dando o suporte necessário para o professor, com modelos de atividades a serem trabalhados em sala de aula, sugestões de atividades. Então este núcleo foi significativo, foram bem aproveitados enquanto eu atuei este ano na rede no nono ano né, foi satisfatório, deu para aliar as atividades que eram feitas nos estudos com aplicação em sala de aula (professora A)*

*[...] nós tivemos formações, formação de língua portuguesa e nessa formação eles mostravam os descritores que iam trabalhar, como iríamos trabalhar, como que deveríamos trabalhar com os alunos e aí houve essa formação. Quando você lê um descritor você sabe realmente o que você tem que trabalhar, então você busca planejar a sua aula em*

*cima daquilo sempre, né. Então todo momento ele está presente (Professor B).*

*cada mês a gente trabalhava de dois a três descritores, eram com textos, com dinâmicas, aquilo mesmo que eu trabalharia com meu aluno, com recortes de jornais e aí a gente identificava os descritores, questionava também por que às vezes existe alguns descritores que eles eram um pouco parecidos, né e que existia dificuldade. Então as mesmas dificuldades que às vezes a gente tinha lá, a gente pensava: e o nosso aluno? Então era lá que a gente tirava todas essas dúvidas, sanava e trazia para sala de aula e a gente dava a continuidade com eles, tinha bastante atividades interessantes e nós estamos trabalhando isso. Até mesmo é importante salientar que a ação Educativa ela também estava atrelada aos descritores. Para que o trabalho não fique fora do contexto muitas vezes ela avisava que iria cair tal descritor, não caía todos, vai cair descritor, aquilo que a gente trabalhou aqui para que não fique fora da realidade deles. É porque não adianta trabalhar outro que não tem nada a ver se a gente está pensando em um objetivo só. Eles montaram e a gente já estava mais ou menos ciente do que iria cair na prova final (professora F).*

Para que a formação conseguisse contemplar a presença de todos os professores, foi feito um rearranjo na hora-atividade dos docentes, ocupando esse tempo com os momentos da formação:

*[...] a hora-atividade teve que se enquadrar toda num dia. Então, aquele dia todinho o professor tinha hora de dedicação pra capacitar; era na terça-feira. Não, se não me engano, era na segunda-feira. Então, das 13 horas às 17 horas era capacitação. Aí então, tivemos capacitação, tivemos grupo de estudo, os coordenadores participavam junto com os professores, lá se elencava formas de trabalho pra que o aluno aprendesse, pra que dominasse o conteúdo, as habilidades (Coordenadora da Escola X).*

Diante de uma rotina intensa de formação, voltada única e exclusivamente para a prova SAEB, os professores se viam, muitas vezes, descolados de sua rotina cotidiana com os alunos.

*Então deixou-se de lado um pouco o tradicional para você ir para coisas mais novas, só que enquanto ele não entender esse processo das quatro operações, quando você passar uma situação problema ele vai ter dificuldade para entender (Professora E).*

A formação, pautada cada vez mais nas exigências da Prova SAEB, fazia com que o planejamento dos professores se tornasse cada vez mais mecânico e engessado, nem sempre correspondente aos saberes que os alunos deveriam ter naquele contexto escolar.

*A preocupação foi mesmo em trabalhar com os conteúdos né, dividir as aulas porque eu tenho duas aulas no 9º ano semanais, então dividir o conteúdo né, trabalhar o conteúdo, a organização mais do conteúdo*

*de acordo com o planejamento e a preparação para essa avaliação da prova saeb (Professora A).*

*A base para você trabalhar o currículo que é cobrado, por nível da Prova Brasil que é cobrado, aluno da escola pública não consegue acompanhar porque ele já vem com uma deficiência, aluno que não consegue passar no sexto ano, eu tinha alunos no sexto ano que não sabiam ler, como é que vai interpretar um texto de matemática, como é que vai ter um raciocínio lógico se não consegue interpretar aquela questão (Professora C)*

A autonomia do professor torna-se condicionada àquilo que já foi previsto pelo sistema de ensino municipal como estratégias para se obter resultados positivos nas avaliações externas. Uma autonomia condicionada aos moldes racionalizados do saber tecnicista, que, conforme Contreras (2002) expressa, aliena o professor em seu ofício:

*De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro lado, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (p. 37).*

Exemplo desta alienação, falta de reflexão sobre a realidade que os cerca, está no alto grau de isolamento que a rotina de trabalho os impõe. Quando perguntados sobre suas impressões sobre o percentual aproximado de professores efetivos e contratados (uma opinião bem geral) a resposta foi que não tinham dados para responder a este questionamento.

*a gente não tem tempo para conhecer os colegas (Professora A)*

*Isso é difícil de dizer, né, quem são os contratados e quem são os efetivos porque a gente não tem o contato direto (Professor B).*

Ainda no contexto da alienação do trabalho docente, os gestores entrevistados nos relataram que o planejamento anual dos professores é norteado com as exigências oriundas da prova SAEB, tendo como documento norteador os descritores exigidos na avaliação. Já as aulas dos professores foram elaboradas a partir do que se aprendia nas formações. As escolas, com aval da Secretaria Municipal de Educação, construíram materiais (apostilas) para intensificar o trabalho dos professores com os alunos, a respeito do conteúdo cobrado nas avaliações.

*Então qual que é a nossa linha de trabalho? Desenvolver o aluno dentro dessa proposta, mesmo de descritores da BNCC, levando o aluno a desenvolver, a ter uma mente digamos assim “aberta”. Uma Mente capaz de ele conseguir responder o problema de uma forma mais liberal, a forma que vem na proposta. Porque o aluno não pode mais*

*ser ensinado no sentido de ser guiado entendeu, aquela coisa mais mecânica, o aluno ele tem que ler uma questão, ele tem que analisar, ele tem que achar as posições e chegar a um resultado aproximado daquilo que está se propondo naquela questão. É assim a prova Saeb. [...] Tanto na área de matemática quanto na área de Língua Portuguesa e ao longo do ano a gente trabalha com muitas apostilas paralelas aos livros e simulados, detalhando, né para o aluno procurando detalhar para o aluno a maneira mais correta, mais viável de se analisar aquele problema, aquela questão, né mostrando a coerência da análise, do contexto do exercício, da questão, com o que está se pedindo na alternativa. Então, a gente tem feito isso ao longo dos anos, por isso que o nosso Ideb tem, até 2017, no último Ideb ele alcançou a meta, deu uma caidinha de um ponto no último Ideb, mas nada que possa ser relevante assim, que possa ter causado algum dano na questão do desenvolvimento da educação (Direção da Escola W).*

*os professores, eles fazem os planejamentos deles sempre observando quais descritores que eles vão utilizar a cada bimestre, tanto matemática, quanto língua portuguesa (Coordenadora da Escola W).*

*nós fizemos também apostilas de descritores e foram trabalhados no decorrer do ano até antes das avaliações pra reforçar com os alunos (Direção da Escola Y).*

*Então se trabalhou muito a questão do simulado, as provas, porque as professoras aplicavam para eles bimestral era também envolvida nos descritores, então o tempo todo a gente fez um trabalho, nós ofertamos para ela o que a Secretaria de Educação também ofertou (Coordenação da Escola X).*

*o planejamento anual da escola é em cima dos descritores. quando eu fiz as orientações com os professores foi em cima dos descritores. Eles sabem das competências que aquela série tem que ter. Então se você faz direito isso, talvez seja por isso que a gente tenha conseguido melhorar no desempenho (Direção da Escola X).*

Aos professores, portanto, cabe a tarefa apenas de executar uma parte daquilo que seria o seu ofício. Não há mais espaço para que o professor crie seus mecanismos de aprendizado e reproduza nos planejamentos as suas intenções, até mesmo porque elas já estão bem explícitas pelas estratégias do sistema municipal de ensino. O professor, então, perde o controle do seu trabalho, um sujeito alienado de suas ações (OLIVEIRA, 2004).

A regulação do planejamento se dá no município desde 2015, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular. A coordenadora da Escola Z explica:

*Então, desde 2015 que a gente vem tendo estudos sobre BNCC. Até os professores mandaram sugestões e tudo mais, só que a gente sabe que esses documentos eles vêm, por mais que teoricamente tem a participação, mas ele já vem praticamente pronto. A formação que os coordenadores receberam, depois veio currículo já, com poucas coisas em vermelho que a gente poderia contribuir e tudo mais. Eu participei disso tudo como professora, não como coordenadora. Eu participei de*

*todo esse movimento, discussão do currículo. As formações eram, na verdade, mais para repassar o que estava, ah, isso aqui é o currículo, ah, isso aqui é BNCC, basicamente é isso. Só que aí veio essa formação da implementação do currículo e foi meio que na Palhada assim que nós recebemos, nunca é com planejamento. Sabe, querendo modernizar um negócio, então veio tudo pronto o material, tudo impresso, os textos prontos, tudo.*

A perda da autonomia docente, somada a alienação do trabalho pedagógico e a responsabilização no desenvolvimento dos alunos nos aponta que, no que se refere ao clima escolar das escolas do município de Corumbá/MS, temos como base para o ordenamento de toda precarização do trabalho docente o controle e a regulação do trabalho pedagógico para a construção de uma “escola de qualidade”.

### **2.6.33.4.3** Controle e a regulação do trabalho pedagógico para a construção de uma “escola de qualidade”

A fala dos professores, diretores e coordenadores das escolas de Corumbá/MS nos mostra que a gestão do município está amplamente ligada aos processos de uma administração gerencial. Em uma espécie de corrida para se alcançar os primeiros lugares do ranking, as escolas constroem estratégias e mecanismos para que o trabalho não fuja daquilo que se tem como objetivo: os resultados positivos nas avaliações externas. A proletarização docente torna-se forte aliada a esse clima escolar composto pela regulação e controle do trabalho pedagógico, sem deixar de lado as inseguranças que o contrato semestral gera nos professores, a incerteza da empregabilidade.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Segundo a coordenadora da Escola W, uma das estratégias adotadas pela escola para que a “qualidade” sempre se mantenha, já que ela é considerada uma das melhores do município, é “trabalhar junto ao professor”:

*Nós trabalhamos junto com o professor para nunca cair o nível da escola, sempre ficar equilibrado, a proposta da escola é isso aí, isso aí, nós não obrigamos nada, nós não impomos nada, a gente apenas*

*oferece o que a gente tem para o professor para ele trabalhar, ele é livre para ele trabalhar, a gente oferece tudo, 'ali tem isso daqui se o senhor quiser ou a senhora quiser utilizar esta proposta de trabalho aqui' e sempre é muito bem recebido. [...] aqui sempre houve essa preocupação, em que se preparar bem, trabalhar a excelência, trabalhar o cidadão.*

Usando do discurso da autonomia para mostrar que o professor tem “liberdade” em seu ofício, a direção deixa transparecer que se trata de uma “liberdade vigiada”, envolvendo certo controle no trabalho docente, com foco naquilo que compreendem como qualidade, uma liberdade condicionada às diretrizes do município. Seguindo essa mesma linha de trabalho, a direção da Escola W nos relata quais os critérios para a contratação dos professores temporários:

*Em primeiro lugar é a prática pedagógica dele, é a formação, é a prática pedagógica, o desenvolvimento pedagógico. A gente olha muito pelo tempo, o tempo de serviço do professor dentro da rede municipal caracterizam um professor de boa qualidade, o tempo de serviço. O professor que não tem tempo de serviço e vive fazendo rodízio de uma escola para outra, há alguma coisa errada. Então, normalmente, a gente já percebe que esse profissional nenhuma escola quer por algum motivo. Então a gente leva em consideração isso também. Não que a gente fale mal ou que a gente obtenha informações, nem a SEMED dá essas informações, a gente fica sabendo depois e aqui a gente tem um diferencial onde é dada oportunidade para todos os professores que chegam aqui, sejam novos possam trabalhar e possam desenvolver e ter uma, assim, o perfil também de desenvolvimento profissional e ele possa construir uma imagem do seu profissionalismo, e assim ele poder ter a oportunidade de ser contratado outras vezes conforme as legislações em vigor.*

Essa fala da direção nos aponta algumas preocupações no que se refere ao vínculo do professor e a ideia de um professor de qualidade, como ele destaca. Como já visto na discussão sobre as condições de trabalho, nem sempre permanecer na mesma escola está nas mãos dos professores, e os resultados na avaliação são uma das condicionantes de contratação e/ou permanência. Mas, como já salientado por muitos professores no primeiro tópico de análise, diversos fatores impactam esse resultado, inclusive na fala da Professora I.

*ano passado, eu acho, sempre eu achei, acreditei que é o desempenho do professor, sempre eu achava isso, tanto no município quanto no estado. Só que ano passado, infelizmente, não foi mérito, não foi o êxito do professor, foi jogada política, né, que foi. Então eles não se preocuparam em perguntar para a coordenação, para direção como que estava aquele professor, que eles iriam fazer uma troca, né. Então isso daí prejudicou bastante, eles não questionaram a direção e a coordenação pedagógica, né, quanto ao trabalho do professor, foi critério deles (Professora I).*



O que temos bem claramente nessa fala é a responsabilização em cima do professor para, inclusive, no processo de contratação.

Outra preocupação a se destacar se dá na predileção por contratar professores iniciantes com o discurso de “oportunidade de desenvolvimento profissional”, atribuindo à inexperiência a chance de moldar o docente ao modelo esperado pela nova demanda educacional.

Em meio a tanta pressão de trabalho, o que resta a alguns professores é o desalento e a incerteza da continuidade.:

*Então foi uma vitória porque o ano já começou puxado, aí veio aquelas críticas do governo e vem isso e vem aquilo, e os nossos colegas desempregados. Então é um contexto que você não quer para ninguém. Então você trabalha sob pressão ao mesmo tempo, principalmente, o convocado, como você está aqui talvez amanhã você não esteja. Por isso que eu falei para você, você se dá ao máximo, o máximo que você pode, você faz tudo, mas você não sabe se você vai chegar até o final (Professora F).*

Isso traduz uma intensificação no controle em cima dos professores temporários. Shiroma; Evangelista (2011) salientam que essas diretrizes de organização e contratação do trabalho docente são premissas já estipuladas pelo Banco Mundial para os países da América Latina e Caribe:

Recomenda-se que as políticas educacionais dos países da região devam voltar-se à competitividade econômica e a coesão social, além de formar uma força de trabalho adaptável às demandas mutantes dos mercados locais e globais sempre visando complementaridade entre as políticas econômica e educacional (p. 136).

A organização do trabalho docente também atravessa as premissas da regulação, afinal como ressaltamos, a homogeneização do currículo é uma das ferramentas para alavancar o desempenho dos alunos. Alguns professores, apreensivos com o resultado e fadados ao cansaço mediante tamanha pressão, resumem seu trabalho à matriz de referência da Prova SAEB, mesmo com sentimento de culpa.

*O foco era a prova SAEB, então eu pedi isso diretamente para coordenação, o foco é a prova SAEB? Então a gente vai trabalhar só a prova SAEB. Claro, tem os simulados da secretaria que vem todo bimestre, mas o foco sempre foi a prova SAEB. Assim, para a gente que é professor, é até meio difícil falar isso porque a gente sabe que o aluno no futuro vai participar de outras avaliações, e a gente tem que preparar esse aluno também para essa realidade, mas aí a gente tenta fazer o melhor, adequando sempre a realidade do aluno, a gente sabe*

*que o aluno, a gente não chega e só despeja conhecimento nele, tem todo o intervalo de aprendizado, tem aluno que se desenvolve melhor do que o outro, então a gente sempre vai mediando isso (Professora G).*

E, como se é esperado, a regulação do trabalho docente não era uma premissa apenas da escola. A própria secretaria da Educação construía mecanismos para perceber como estavam alinhadas as atividades.

*Então a gente fazia formação, eles apresentavam alguns descritores, a gente vinha para escola trabalhar, trabalhavam os descritores e depois a secretaria vinha e aplicavam um simulado com os alunos em cima desses descritores. Então era uma forma de avaliar os alunos e avaliar os professores, se tava, realmente, aplicando aquilo que estava sendo passado na formação (Professora H).*

Outro mecanismo de controle da organização do trabalho pedagógico adotada pelo município é o ato de premiar. Lima; Gandin (2012) esse ideal de premiação é uma forma de gerar competitividade e alimentar a individualidade nos trabalhadores. Dessa forma, “o sucesso está atrelado a cada indivíduo na medida em que ele consegue atingir objetivos e metas. Há, portanto, uma valorização individual que, muitas vezes, pode ser recompensada com prêmios e destaques dentro da instituição na qual o trabalhador atua” (p. 77). Brooke; Cunha (2011) afirma que o ato de premiar é um mecanismo “claramente de competição e de incentivo a todas as escolas para que melhorem seus resultados”, enquanto a “não-premiação acarreta prejuízos pela perda de melhores condições de trabalho e pelo não reconhecimento da qualidade da escola” (p. 154).

Para a coordenadora da Escola Z, esse ato não é tão positivo se pensar na frustração que isso gera aos professores e alunos que não são premiados.

*O nosso secretário ele tem essa visão de premiar. Quando a gente premia os melhores a gente está incentivando. Inclusive ele até deu a sugestão da gente dar um presentinho para os alunos para eles fazerem, uma merenda diferenciada no dia da prova. Assim, eu não acho isso legal porque, por exemplo, a nossa escola eu acredito que ela melhorou. Todos os simulados nós não ganhamos como melhor escola em nenhum momento. Só que assim, eu via o empenho dos professores, eu via o empenho dos alunos. O que eu sempre ia antes conversar com eles é que eu não queria que eles entregassem a prova de qualquer jeito porque querendo ou não, não é uma prova que estava ali valendo nota imediata para eles. Então ele poderia pensar: “para quê que eu vou perder tempo”. Eles já não gostam de ler, perder tempo lendo umas questões gigantes. Eu falava “façam realmente, testem os conhecimentos de vocês, prestem bastante atenção, leiam”. Então assim, eu senti que os alunos ficavam até o final tentando. Isso era o melhor, é um avanço. Quando eu via por que os professores pegavam esse simulados, levavam para sala, trabalhavam com eles. Pessoal, como é que está aqui? Puxa, professor, é verdade, é no começo. Todo esse feedback que os professores davam para eles eu acho muito*

*importante porque eu me lembro de fazer provas quando eu estava na escola e eu ficava super curiosa de saber como que eu fui. Eu nunca tive esse retorno, era uma coisa totalmente fria. E quando o professor ele volta com você, ele se senta com você, se você errou uma questão daquela prova, você aprende depois, aí você fala assim: Nossa, era isso. Nesse ponto eu sinto que a escola avançou (Coordenadora da Escola Z).*

Para alguns professores, o ato de premiar pode ser um estímulo de estudo aos alunos e colabora, de certa forma, com a preparação das avaliações.

*eu acho que isso estimula mais o aluno e o professor, mostra que o que ele fez e se não fez mostra isso também. Não que nós vamos trabalhar só para ganhar título, não é isso, um título ou um prêmio né, mas trabalhar visando o aprendizado do aluno, adequando as competências e as habilidades e tentando preparar o aluno para essas avaliações (Professora A).*

*estimula o aluno a estudar porque eu sei que vai ter uma premiação para o melhor aluno. Para o aluno destaque, eu acho que é o incentivo (Professora D).*

*No início, a secretaria informou que teriam formações e com as formações viriam as avaliações externas e as premiações, né. Eles viram como forma de incentivo, é uma forma de incentivo para que eles tenham um ânimo de estudar, de ser uma premiação e tal. Então nesse primeiro momento foi legal, o primeiro momento foi bacana, né. Porque a gente trouxe novidade para as crianças, para escola, eles se empolgaram, só que daí seria uma premiação, né, um aluno. Então eu tive que trabalhar isso com eles em sala de aula, não é que não seria um aluno, falava para eles: olha, a gente, independente de qual foi o aluno, não é o aluno, somos nós, é o quinto ano da Escola. Então no momento da premiação quem for receber a gente tem que pensar assim: puxa, Fulano vai nos representar, ele que vai representar a turma do quinto ano, é ele que vai levar o nome nossa escola lá para o dia da premiação. Então não depende só dele, aqui todo mundo é capaz. No decorrer do ano, a gente teve várias premiações dentro da escola e externa também, né. E escola também, da escola todo simulado, toda prova que eles faziam, hoje mesmo teve premiação, se você tivesse chegado um pouquinho mais cedo, você ia pegar, hoje tem a premiação do último simulado do 2º ao 9º ano, a diretora entregou lá na quadra, registrou e tudo. Então a gente faz também esses incentivos interno, né. (Professora H).*

Para outros, essa premiação, por mirar apenas o resultado, não leva em conta o processo de preparo ou o empenho dos alunos para realizar as provas.

*Teve até uma situação engraçada que foi a premiação da secretaria que era para ir uma menina, só que na hora de preencher o cartão resposta, ela errou duas questões, né, e o que vale é o cartão-resposta, aí durante a contagem, o menino passou na frente dela porque ele marcou certo e ela tinha marcado duas questões no cartão-resposta errado. Ela ficou arrasada né porque eles têm a devolutiva da prova, eles conferem tudo, ela gabaritou, assim de 40 questões, ela acertou 39*

*e marcou duas erradas e ele marcou tudo certinho. Aí ela ficou arrasada. Eu falei, não, mas é assim mesmo, só que também vale de aprendizado, né, porque a prova saeb também é o cartão-resposta, a gente trabalhou muito isso (Professora **H**).*

Esse conjunto de fatores, que geram controle e regulação do trabalho docente, aliado às premissas de responsabilização docente, perda da autonomia e alienação do trabalho docente mostram o quanto a administração pública de Corumbá/MS alinhou seu planejamento, gestão e organização das atividades para o modelo gerencialista/neoliberal, buscando nos modelos empresariais mecanismos que orientem as estratégias de trabalho do município e a construção do clima escolar ideal para atingir as metas que, como Brooke; Cunha (2011) afirmam “tendem a identificar os professores, os dirigentes e demais membros das equipes escolares como os únicos integrantes do sistema de ensino responsáveis pelos resultados de aprendizagem” (p. 154).

Refletindo as condições de trabalho dos professores temporários e o clima escolar construído nas escolas do município de Corumbá ficou evidente o quanto a avaliação nesse sistema municipal não é apenas um instrumento de mensuração da qualidade de ensino, mas sim a ferramenta central nas decisões das políticas públicas e nos investimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em meio a um período nefasto que a Educação brasileira tem vivido, principalmente os professores em meio a um cenário de perseguição e desmonte de sua carreira docente, falar sobre as condições de trabalho de inúmeros professores temporários é também dar visibilidade para esses trabalhadores que, mesmo silenciosamente, tem sofrido com mais intensidade os desmontes de garantias sociais e trabalhistas.

Analisar as formas de controle que tangenciam o trabalho docente dos professores temporários nos desvelaram situações conflitantes que levam esses professores a vivenciar trabalhos precarizados em meio a intensificação da produtividade e da eficiência que lhe é exigida. Ao longo deste trabalho pudemos perceber que a precarização trabalhista não é um assunto recente e suas várias faces foram remodeladas para se adequar aos moldes do capital.

Para Libâneo (2005) o desafio da escola se dá em “fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, onde a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro

e passe a ser, além disso, encontro com o saber com descobertas de forma prazerosa e funcional.” (p. 117). Mas, ficou evidente, na fala dos professores, coordenadores e diretores que a Educação do município de Corumbá/MS, estrategicamente alicerçada sob as premissas neoliberais, encontra-se voltada para atender aos ideais determinados nos indicadores do IDEB e por isso inúmeras estratégias foram adotadas para construir uma nova função social da escola.

Tendo em vista as inúmeras incumbências que todos os dias recaem sobre a sala de aula, alicerçada nos mecanismos de controle pautadas na premiação, precarização dos contratos docentes, bem como na regulação dos resultados, condicionando os recursos de financiamento da escola a moedas de compensação, os resultados que nos foram apresentados mostram claramente aquilo que Horta Neto (2018) chamava a atenção sobre as manipulações dos resultados. O município de Corumbá/MS cria mecanismos para se alcançar resultados positivos nos índices. Em contrapartida assola professores e alunos em inúmeras demandas, como se educar fosse apenas um treino para as avaliações. As avaliações, dessa forma, vão se tornando uma ferramenta de controle que impacta o trabalho pedagógico das escolas, por meio da precarização do trabalho docente e do controle de decisões e responsabilidades que a gestão da escola precisa assumir.

De forma hierarquizada percebemos que o controle institucional está muito presente nas relações estabelecidas dentro e fora da escola e essa troca gera condições de sobrecarga, responsabilização e alienação do trabalho docente, em especial dos professores temporários, como pôde ser visto no teor das entrevistas ao tratar o desempenho do professor nas avaliações externas como um mérito que condiciona a permanência deste docente no quadro do município e possível indicação de atuação para outras escolas. A autonomia, que já não se tem no trabalho pedagógico, é mascarada pelas premissas da individualidade e da competitividade.

As avaliações externas, em Corumbá/MS, já não mensuram apenas a qualidade educacional, ela é a peça-chave central das decisões políticas para a Educação. É ela também que orienta o processo de contratação docente, como uma vitrine que expõe os melhores professores, dentro das premissas já estudadas da eficácia, da eficiência e da produtividade.

Aliás, produtividade é o carro chefe nos discursos dos gestores. Mesmo em meio a uma rotina intensificada de formação continuada – que utiliza de um direito conquistado do professor, a hora atividade, para colocá-lo de frente as matrizes de referência e as diretrizes da prova – as escolas ainda exigem que esse professor temporário prepare

apostilas, simulados, inove em suas aulas para garantir que os alunos aprendam sobre os descritores. É, portanto, a avaliação externa quem determina as finalidades educativas da escola.

ficam a cargo da gestão escolar a tomada de decisão, a responsabilização e a mobilização de ações que atendam a notas cada vez mais elevadas de Ideb, sem que isso se reverta necessariamente em qualidade educacional. São estratégias colocadas em ação para atender à política educacional vigente no país, deslocando o foco da qualidade e suas variáveis como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural dos educandos, tipo de gestão, para o foco da priorização de resultados mensuráveis que, na atual política, se constituem em fluxo e desempenho escolar e são compilados no Ideb (CHIRINEA, 2017, p. 175).

A fala expressa pela professora **H** de que essa avaliação tem um peso maior para o contratado porque é ela quem define o profissional nos leva a perceber que encontrar um número expressivo de professores temporários nas séries avaliadas não foi uma mera consciência, parte de uma estratégia que permite com que o controle e a regulação sejam mais eficazes com esse público, mais vulnerabilizado em suas condições de trabalho. E isso fica evidente na fala de alguns diretores com predileção ao público dos professores temporários.

Parafraseando Shiroma; Evangelista (2011) entendemos a importância da avaliação para o desenvolvimento do aluno e do professor. Mas, o que temos nesse cenário pesquisado é uma avaliação norteadora de políticas educacionais e que regula a esfera municipal, uma gestão que valoriza os índices e desqualifica a ação docente e as particularidades dos contextos sociais, nivelando os resultados verticalmente, premiando os melhores e punindo os que não alcançam os índices com a quebra do contrato, intensidade de trabalho e ranking.

Faz-se preciso, no momento, reestruturar os espaços da avaliação e repensar os modelos de gestão propostos, partindo do ideal de valorização das condições docentes: É mesmo necessário tirar a hora atividade dos professores para que eles vivenciem a rotina de formação? E em qual momento esses professores planejam suas aulas, corrigem suas atividades e organizem seu trabalho pedagógico? Faz-se necessário que os professores temporários sejam contratados por contratos fragmentados e que a avaliação feita pelos gestores das escolas seja tão subjetiva? Por que não haver critérios mais claros para que os professores possam ser avaliados? É mesmo importante tantos simulados na rotina dos alunos? E porque ter a matriz da Prova SAEB como norteadora do currículo, se ela está para avaliá-lo?

São questões que nos levam a refletir qual a função social que as escolas de Corumbá/MS precisam construir para que a dinâmica do processo de ensino e aprendizado contemplem os conteúdos essenciais para os alunos, e não um aprendizado mecânico voltado a aprender a responder avaliações. Para além disso, são questões que nos fazem pensar na valorização do professor, nas melhores condições de trabalho aos professores que se encontram em desalento a situação de incerteza da continuidade de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. **Textos & Contextos** - Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/0yhV7c6D20i1136S8BhH.pdf>. Acesso em: 20 dez 2020.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jan. 2009. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200008/11117>>. Acesso em: 28 set. 2020.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital - A nova degradação do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Editora Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni; CORSI, Francisco Luiz. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 19, p. 7-10, Nov. 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782002000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782002000200002).

Acesso em: 28 set. 2020.

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, 528p. Coleção Mundo do Trabalho.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 172p.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, Ago/2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003). Acesso em: 18 jan 2021.
- BOITO JR, A. A hegemonia Neoliberal no Governo Lula. **Revista Critica Marxista**, n. 17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003.
- BOITO Jr., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, nº.47. pp. 94-109. 2013.
- BROOKE, N; CUNHA, M. A. A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo v. 01, pp. 17-79, 2011.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe –visão geral**. Washington, D.C.: BM, 2014.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros De. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- CHIRINÉA, Andréa Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.



Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em 28 set. 2020.

CHIRINÉA, Andréa Melanda. Mecanismos de regulação para a Educação no Brasil: contribuições para o debate. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n1. P. 168-189, 2017.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 495-506, set./dez. 2013

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cad. CRH [online]**. 2011, vol.24, pp.37-57. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792011000400004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004). Acesso em: 18 jan 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. XI Seminario Internacional De La Red Estrado - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-541.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): A profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº65, out/2015, p.178-200. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 379-404. abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª Edição - São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.
- GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Revista aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(1):37-53, jan./abr., 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
- LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.
- LIMA, Kátia. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 15 – 32, 2019.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 3ª impressão, 2018.
- LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. Programa de Interiorização de Licenciaturas**. Belém, UNAMA, 2009.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo, Editora Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, no. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Trabalho na educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traços, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 15 dez 2020.

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto.

Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.25.2, 2018, p.269-281.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc. [online]**. 2009, vol.30, n.108, p.761-778. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007).

Acesso em 18 jan 2021.

Ramos, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. Ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, José Douglas Alves dos.; MELO, Aísha Kaderrah Dantas.; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - 31/07 a 03/08/2012

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015. p. 493-510.

SEKI, A. K. et. al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Anibal Correia Brito. EM NOME DA QUALIDADE: Construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação**, ano 2, n. 2, 2015.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAAE** - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. "Se você não mudar, morrerá": a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 165-180, mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 28 set. 2020.

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe**. Brasília: OREALC/UNESCO, 1993.

## **APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista**

### **QUESTÕES PARA OS PROFESSORES**

#### **Dados Pessoais:**

1. Nome:

#### **Dados profissionais:**

2. Formação:
3. Há quanto tempo se formou?
4. Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, como contratado (a)?
5. Há quanto tempo atua em turmas avaliadas pela Prova SAEB (antiga Prova Brasil)?
6. Como foi o seu processo de contratação para a Rede Municipal de Ensino de Corumbá?
7. Houve alguma recomendação, orientação e/ou determinação por parte dos contratantes?
8. Como se deu o processo de distribuição de turma entre os professores da escola?

#### **Sobre o trabalho pedagógico:**

9. Ao saber que você lecionaria para uma turma avaliada pela prova SAEB, quais foram as suas maiores preocupações? Como é a dinâmica que você utiliza para preparar as aulas (metodologicamente)?
10. Você realiza planejamento anual para a turma? Como pensar em um planejamento anual, tendo ciência de que o contrato se renova a cada seis meses?
11. Como você avalia a renovação de contrato de seis em seis meses, pela Prefeitura, e a sua necessidade de planejamento anual das atividades, ainda mais em uma turma que vivencia um longo processo de preparação para as avaliações?

#### **Sobre a avaliação:**

12. O que você sabe sobre a Prova SAEB? Para você, qual a finalidade dessa avaliação na Educação Básica?
13. Em sua opinião, o que se pretende ao aplicar uma avaliação à nível nacional, para as crianças?
14. Você conhece a Matriz de Referência da Prova SAEB? E os “descritores da prova” (Qual a importância desses descritores nas suas aulas?). Para você, esses descritores estão dentro do contexto e da etapa que a criança deve aprender?
15. Como se deu sua organização pedagógica, de modo a cumprir com o planejamento de aula da turma, com a rotina de preparação dos alunos para a avaliação chamada “Ação Educativa” (considerando as rotinas de simulado) e a preparação dos alunos para a prova SAEB? Você usou de alguma estratégia para que pudesse conciliar todas essas etapas dentro do processo cotidiano de ensino e aprendizado?
16. Qual a sua opinião sobre a premiação aos alunos que tiveram melhores desenvolvimentos nos simulados anuais?

17. Durante o ano, como você se enxergou, enquanto professor(a) em meio ao processo de preparação de duas grandes avaliações? De alguma forma, essas avaliações atravessam a sua condição de contratado(a)?
18. Pensando em todo o ano letivo vivenciado, até a aplicação da Prova SAEB, diga: como essa avaliação influenciou a sua prática de ensino?
19. Qual a sua opinião sobre a ideia de escola com “melhor” e “pior” índice na qualidade educacional? Como a escola que você atua tem sido vista, pelos índices? Os resultados das provas aplicadas retratam a qualidade do trabalho que a escola adota para trabalhar?

#### **Sobre a rotina de formação dos professores:**

20. Como chegou até você a convocação para a rotina de formação dos professores?
21. Quais eram os dias e os horários que as formações aconteciam?
22. Explica como era essa formação: Como acontecia, em que lugar era realizada, qual a frequência, quem realizava a formação, como eram feitos os combinados...
23. Quais pontos foram positivos nessa rotina de formação? E os pontos a melhorar?
24. Qual(is) era(m) a(s) maior(es) dificuldade(s) que você tinha para participar das formações? E como isso foi discutido com os organizadores?
25. Na sua percepção, quem eram mais frequentes: os professores contratados, os professores efetivos, ou não havia ausência de professores nas formações?
26. Você sentia alguma cobrança maior na participação de professores contratados nas formações?
27. O que você mais esperava ter com essas formações?
28. Para você, a mudança da Secretaria em tirar a preparação para a SAEB da responsabilidade de cada escola e ter um núcleo próprio de preparação teve algum impacto positivo? Qual(is)?

### **QUESTÕES PARA OS COORDENADORES**

#### **Dados Pessoais:**

1. Nome:

#### **Dados profissionais:**

2. Formação:
3. Há quanto tempo se formou?
4. Há quanto tempo atua como coordenador(a) na instituição?

#### **Sobre o trabalho pedagógico:**

5. A escola possui Projeto Político e Pedagógico e Regimento Escolar? Como se deu a construção desses documentos? Quem participou da construção? Quais foram as maiores preocupações ao montar?
6. Há autonomia na escola para se preparar o planejamento escolar da instituição ou ele já vem norteado pela Secretaria? De que forma a Secretaria acompanha esse processo de planejamento?

7. Com relação ao corpo docente, como se deu o processo de distribuição de turma entre os professores da escola?
8. Para você, há diferença no trabalho do professor contratado e no professor efetivo? Quais?
9. Quais critérios foram pensados para a escolha dos professores das séries avaliadas pela Prova SAEB?
10. Como a escola lida com a situação do contrato ser renovado de seis em seis meses, e de que modo isso interfere no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

**Sobre a avaliação:**

11. O que você sabe sobre a Prova SAEB e qual a finalidade dessa avaliação na Educação Básica?
12. Você conhece a Matriz de Referência da Prova SAEB? E os “descritores da prova”? Para você, esses descritores estão dentro do contexto e da etapa que a criança deve aprender?
13. Como a escola concilia a preparação dos alunos com base nos descritores da prova e os conteúdos pedagógicos?
14. Quais critérios foram levados em consideração, ao pensar no planejamento escolar no ano letivo avaliado pela SAEB? E como isso foi apresentado aos professores?
15. Como a escola faz a leitura dos resultados das avaliações e o quanto os resultados impactam na formulação dos documentos (Regimento e Projeto Político e Pedagógico)? Como os resultados influenciam o seu trabalho como coordenador(a) pedagógico(a)?
16. Como a escola orienta os professores na preparação dos alunos para a prova SAEB?
17. Como foi, para você, a realização da Prova SAEB nesse ano? (organização, preparação da avaliação por parte da secretaria, aplicação no dia, orientação...)
18. Qual a sua opinião sobre a ideia de escola com “melhor” e “pior” índice na qualidade educacional? Como a escola que você atua tem sido vista, pelos índices? E, para você, a escola realmente faz jus a esse “índice”?

## **QUESTÕES PARA OS DIRETORES**

**Dados Pessoais:**

1. Nome:

**Dados profissionais:**

2. Formação:
3. Há quanto tempo se formou?
4. Há quanto tempo atua como coordenador(a) na instituição?

**Sobre o trabalho pedagógico:**

5. A escola possui Projeto Político e Pedagógico e Regimento Escolar? Como se deu a construção desses documentos? Quem participou da construção? Quais foram as maiores preocupações ao montar?

6. Há autonomia na escola para se preparar o planejamento escolar da instituição ou ele já vem norteado pela Secretaria? De que forma a Secretaria acompanha esse processo de planejamento?
7. Com relação ao corpo docente, como se deu o processo de distribuição de turma entre os professores da escola?
8. Para você, há diferença no trabalho do professor contratado e no professor efetivo? Quais?
9. Quais critérios foram pensados para a escolha dos professores das séries avaliadas pela Prova SAEB?
10. Como a escola lida com a situação do contrato ser renovado de seis em seis meses, e de que modo isso interfere no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

**Sobre a avaliação:**

11. O que você sabe sobre a Prova SAEB e qual a finalidade dessa avaliação na Educação Básica?
12. Você conhece a Matriz de Referência da Prova SAEB? E os “descritores da prova”? Para você, esses descritores estão dentro do contexto e da etapa que a criança deve aprender?
13. Como a escola concilia a preparação dos alunos com base nos descritores da prova e os conteúdos pedagógicos?
14. Quais critérios foram levados em consideração, ao pensar no planejamento escolar no ano letivo avaliado pela SAEB? E como isso foi apresentado aos professores?
15. Como a escola faz a leitura dos resultados das avaliações e o quanto os resultados impactam na formulação dos documentos (Regimento e Projeto Político e Pedagógico)? Como os resultados influenciam o seu trabalho como diretor(a)?
16. Como a escola orienta os professores na preparação dos alunos para a prova SAEB?
17. Como foi, para você, a realização da Prova SAEB nesse ano? (organização, preparação realizada pela secretaria, aplicação no dia, orientação...)
18. Qual a sua opinião sobre a ideia de escola com “melhor” e “pior” índice na qualidade educacional? Como a escola que você atua tem sido vista, pelos índices? E, para você, a escola realmente faz jus a esse “índice”?