



## **PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE**

Iana Gomes de Lima – PPGEduc/UFRGS

### **Resumo**

O texto apresenta uma discussão acerca do controle do trabalho docente a partir da implementação da política de adoção de programas de intervenção pedagógica no Estado do Rio Grande do Sul durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010). Utilizando centralmente os processos de desqualificação, requalificação e intensificação, de Michael Apple, o texto oferece lentes teóricas para o exame da relação entre programas de intervenção pedagógica e controle do trabalho docente. A partir de entrevistas com professoras de 1º e 2º anos das séries iniciais e coordenadoras de três escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, bem como observações nas salas de aulas das professoras entrevistadas, apresentam-se as novas práticas que surgiram no trabalho docente quando da adoção de tais programas. O texto conclui com apontamentos que complexificam a política de adoção dos programas de intervenção pedagógica e que demonstram o quanto a ação do corpo docente nas escolas tem importância na implementação de uma política educacional.

**Palavras-chave:** trabalho docente, lógica de mercado, programas de intervenção pedagógica.

No Estado do Rio Grande do Sul, durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010), foi desenvolvido pela Secretaria de Educação o “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”. Nesse projeto, cada escola estadual passou a ter a opção de adotar, para os primeiros e segundos anos das séries iniciais, um programa de intervenção pedagógica. Os programas de intervenção pedagógica são mais conhecidos como sistemas apostilados de ensino ou sistemas de ensino (ADRIÃO et al., 2009). Segundo Adrião e demais autoras, os sistemas de ensino “[...] oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos” (ADRIÃO et al., 2009, p. 802). No projeto, esses programas foram oferecidos por três instituições públicas não-estatais, sendo elas: Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS). Com esse projeto, a Secretaria de Educação tinha como objetivo aplicar programas que tivessem foco na alfabetização e que, segundo o Governo, fossem de comprovada eficácia no processo de aprendizagem, além de

construir uma matriz de habilidades e competências para os primeiros dois anos das séries iniciais.

O projeto que foi desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>, durante esse período, tem como base o pressuposto da lógica de mercado. No Brasil, especialmente nas últimas duas décadas, a implementação de políticas que tem como base os discursos de mercado tem se tornado uma prática comum. Um dos grandes exemplos desse tipo de política são as parcerias que vem sendo firmadas entre instituições públicas e instituições não-estatais e que têm sido objeto de estudo de muitos autores (PERONI, 2003; ADRIÃO et. al., 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; APPLE, 1989; 1999) a fim de verificar os impactos dessas políticas sobre o Estado e a educação. Essas parcerias costumam inserir nos órgãos públicos os pressupostos de instituições privadas, incluindo aí o uso de marcadores de mercado, como eficiência, qualidade, produtividade e competitividade. A inserção de políticas desse cunho em escolas públicas provoca impactos tanto em um âmbito macro – entendendo-se, aqui, a concepção de educação, professor e escola –, como em um âmbito micro, isto é, no trabalho cotidiano do professor em sala de aula.

Nesse artigo, examino alguns dos impactos que dizem respeito ao âmbito da sala de aula e que afetam diretamente o trabalho docente. Primeiramente, construo um referencial teórico que examina algumas das novas dinâmicas que ocorrem no trabalho dos professores a partir da implementação de programas de intervenção pedagógica. Na sequência, trago elementos da prática que demonstram alguns dos reais impactos desses programas na vida de professores de classes de alfabetização. O âmbito da prática da sala de aula foi analisado a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras de três escolas estaduais de Porto Alegre que atuavam com turmas de 1º ou 2º anos das séries iniciais, em classes que haviam adotado a metodologia do Instituto Alfa e Beto (IAB)<sup>2</sup> e com as coordenadoras pedagógicas das três escolas investigadas. Além das entrevistas, também realizei observações durante uma semana na sala de aula de cada professora, como forma de verificar como as docentes utilizavam o método e se existia algum tipo de prática que ia de encontro ao programa. A leitura dos materiais do Instituto foi outra metodologia adotada, como forma de conhecer e analisar os pressupostos do IAB em relação ao trabalho docente e à alfabetização e como

---

<sup>1</sup> No atual Governo Tarso Genro, iniciado em 2011, esse Projeto não teve continuidade, sendo as parcerias com as três instituições não-estatais encerradas.

<sup>2</sup> O programa do Instituto Alfa e Beto foi o único escolhido dentre os três programas oferecidos pelo Governo devido à possibilidade de estudar mais escolas que tivessem aderido ao mesmo programa, aprofundando o estudo. Outro fator que levou a tal escolha foi que um número significativo de escolas havia optado pelo IAB e não pelos outros dois programas, o que foi avaliado como importante para ser examinado com um olhar mais atento.

forma de entender as dinâmicas esperadas pelo Instituto para a prática da sala de aula. Os materiais analisados foram os utilizados pelos alunos em sala de aula, os livros recebidos pelas professoras e que servem de manuais para o uso dos livros pelos alunos, os livros teóricos destinados às docentes e que trazem os pressupostos do IAB e de sua metodologia, os livros destinados à escola e à SEC para a implementação dos programas e o DVD de capacitação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização destinado às docentes.

### **Programas de intervenção pedagógica e controle do trabalho docente: a construção de um referencial teórico**

As propostas pedagógicas que são adotadas pelas escolas, em geral, possuem inúmeros livros que servem como manuais para a professora. Os alunos recebem livros didáticos para serem trabalhados ao longo do ano, e a docente, materiais que lhe explicam como trabalhar os livros que as crianças receberam, que conteúdos ensinar e como ensinar. Os livros, na verdade, realizam o papel da professora, planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas. Cabe à docente somente executar as atividades, o que diminui a autonomia do corpo docente.

Nos livros de tais programas de intervenção pedagógica é muito evidente o “como ensinar”: além dos manuais explicitarem os dias em que as aulas devem ser propostas, tendo um cronograma anual, os livros também mostram um passo a passo de como essa aula deve ser dada. Ao analisar o material do Instituto Alfa e Beto, um dos programas de intervenção pedagógica foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul, os aspectos sobre como ensinar ficam evidentes. Em um dos livros para professores, que trabalha com interpretações de textos, há uma sequência didática em relação ao texto “O Patinho Feio”. A primeira sessão da sequência prepara o professor para usar esse texto em sala de aula. Nesta sessão, o professor lê sobre o que ensinará, quais os objetivos daquela aula, seus conteúdos, que materiais devem ser preparados para a aula, o vocabulário a ser trabalhado, as ações que deve realizar (mostrar o livro para as crianças, sublinhar determinadas partes do texto, mostrar a ilustração etc.) e as perguntas que deve fazer aos alunos. Outra sessão serve para que o docente saiba que intervenções realizar durante a leitura do texto. O manual também ensina o que o professor precisa fazer após a leitura, mostrando as perguntas e as atividades que deve realizar para as crianças e ainda lembra ao professor que os alunos, nesta etapa do ano em que o texto será trabalhado, não estarão sabendo ler e escrever e que, portanto, as frases que forem escritas na linha do tempo devem ser curtas, sugerindo, assim, o uso de desenhos. Por fim, há uma sessão que propõe uma atividade de fechamento para ser realizada com a história.

É possível verificar, no exemplo acima, a desqualificação que ocorre em relação aos professores quando um programa de intervenção pedagógica é adotado pela escola. A desqualificação (Apple, 1989), em âmbitos gerais do trabalho, consiste em um processo no qual o trabalhador tem suas tarefas redivididas e seus resultados são pré-estabelecidos. A partir desse pressuposto da desqualificação, que inclui diretamente o controle dos resultados, há, por parte do empregador, maior possibilidade de garantir que o trabalhador realize sua tarefa de forma qualificada e completa. Isso, em alguns casos, pode, inclusive, permitir que o empregador tenha uma mão-de-obra que não seja muito qualificada, pois, através do controle dos resultados, o empregador pode direcionar o trabalho de maneira que todos os empregados atinjam as mesmas metas. O fato de que um trabalhador não consiga atingir determinados resultados, também auxilia o empregador a ver quem são os “bons” e os “maus” trabalhadores. Com a adoção de propostas pedagógicas, o processo de desqualificação também ocorre na escola: o professor sofre uma reorganização de suas tarefas no âmbito escolar e tem de alcançar determinados resultados que são definidos pela proposta adotada e não mais por ele. Portanto, apesar de os professores terem características que os diferenciam de outras classes de trabalhadores, algumas das análises sobre a relação de patrão-empregado desses últimos servem para refletir acerca das instituições escolares.

É importante ressaltar que o processo de desqualificação tem apelo do senso comum. Uma das ideias que circula nesse discurso em relação ao ensino das escolas públicas no Brasil é que os professores e a escola pública em si não são suficientemente qualificados para ensinar seus alunos. Esse discurso do senso comum é reforçado por veículos midiáticos que também são formadores de elementos que circulam no senso comum. É o caso, por exemplo, da revista *Veja*. Nessa revista, muitas das concepções dos grupos direitistas acerca da educação brasileira são costumeiramente reforçadas. Um exemplo pode ser encontrado na entrevista com o ex-Secretário da Educação do Estado de São Paulo no Governo Geraldo Alckmin (2007-2010), Paulo Renato de Souza<sup>3</sup>, na qual o ex-Secretário afirma que o corpo docente é pouco qualificado e defende a introdução de um método nas escolas:

Muitos professores propagam em sala de aula uma visão pouco objetiva e ideológica do mundo. Alguns não dominam sequer o básico das matérias e outros, ainda que saibam o necessário, ignoram as técnicas para passar o conhecimento adiante. Vê-se nas escolas, inclusive, certa apologia da ausência de métodos de ensino. Uma ideia bastante difundida no Brasil é que o professor deve ter liberdade total para construir

---

<sup>3</sup> Paulo Renato Souza foi também Ministro da Educação nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e desempenhou um papel importante na implementação de práticas mercadológicas no âmbito da educação.

o conhecimento junto com seus alunos. É improdutivo e irracional. Qualquer ciência pressupõe um método. (SOUZA, 2009, p.22).

É comum ouvir críticas em relação ao ensino público brasileiro e cabe ressaltar que muitas dessas críticas têm elementos de “bom senso”, ou seja, ao analisar a escola pública brasileira, é possível verificar que existe uma precariedade em relação ao ensino que envolve diversos aspectos: a falta de recursos, a falta de um processo de formação continuada para os professores etc. Essa análise, todavia, precisa ser muito mais complexa e é mais difícil de ser resolvida do que simplesmente adotar um determinado programa de uma instituição externa para implementá-lo na escola pública. Muitos outros aspectos de âmbito estrutural teriam que ser modificados para garantir uma escola mais qualificada. A opção pela inserção em uma escola pública de um programa de intervenção pedagógica de uma instituição pública não-estatal parece representar uma das tentativas de melhorar a educação por parte de grupos libertários que são a favor da lógica de mercado, o que inclui a noção de que o público é ruim e que, portanto, é preciso inserir a lógica do privado no público.

Muitos veículos midiáticos brasileiros costumam veicular reportagens que reforçam o discurso de senso comum, no qual afirmam que os professores não são qualificados. Através desse discurso justifica-se o uso dos programas de intervenção pedagógica, pois eles garantiriam eficiência *apesar* (Apple, 1989) do professor. Uma das ideias dessas propostas pedagógicas, mesmo que isso não seja dito de forma clara e direta em seus documentos, é de que exista a possibilidade de garantir qualidade independente do empregado que executa o trabalho. Apple (1989) contribui com essa questão ao analisar a adoção de propostas pedagógicas externas à escola nos Estados Unidos:

A introdução original de material pré-empacotado foi estimulada por uma rede específica de forças políticas, culturais e econômicas nos anos cinquenta e sessenta, nos Estados Unidos. A noção, mantida por docentes universitários de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo tornava “necessária” a criação do que se chamou de “materiais à prova de professor”, isto é, materiais que funcionassem *apesar* do professor. (grifo do autor) (APPLE, 1989, p.165).

A citação acima serve também para analisar a situação brasileira. Assim como nos EUA, existe, no senso comum no Brasil (e em práticas cotidianas que reforçam esse discurso), a ideia de que não há qualificação por parte do professorado das escolas públicas. Portanto, a adoção de programas requalifica o professor na medida em que estabelece objetivos claros e pré-determinados sobre o que deve ser atingido em seu trabalho. Assim, a Secretaria do Estado, a direção e os próprios pais têm condições de classificarem quem são os “bons” e quem são os “maus” professores.

Não é somente o processo de desqualificação que está presente quando propostas pedagógicas são adotadas, também há uma requalificação dos professores (Apple, 1989). Ao mesmo tempo em que os docentes perdem determinadas habilidades, antes essenciais para o seu trabalho (processo de desqualificação), os professores também são requalificados para exercerem outras habilidades. No caso da implementação de programas de intervenção pedagógica nas escolas, a requalificação que ocorre é para que os professores estejam cada vez mais habilitados a exercerem um controle sobre o corpo de alunos e, principalmente, um autocontrole sobre o trabalho que exercem. Nesse caso das adoções, o processo de desqualificação é em relação ao planejamento e a requalificação em relação à execução e ao gerenciamento do trabalho em si. Ambos os processos ocorrem de forma concomitante, como aborda Apple (1989):

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

A desqualificação e a requalificação podem ser vistas também, segundo alguns autores (APPLE, 1989, 1999; BALL, 2004), através dos processos de intensificação e proletarianização do trabalho docente. Na medida em que são adotados programas externos à escola, os professores se desqualificam por deixarem de exercer habilidades que antes eram essenciais à profissão: planejamento, a elaboração do currículo, ensino para grupos específicos com base no conhecimento íntimo dessas pessoas, entre outros. Assim, o planejamento (concepção) e a prática da sala de aula (execução) acabam separando-se. O processo de intensificação, segundo Apple (1995, p.39), é “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Quando os programas ingressam na escola, os professores precisam incorporar novas habilidades que estão muito mais relacionadas à execução, do que ao planejamento. A partir disso, se passa a exigir que tais habilidades sejam exercidas, o que além de desqualificar, pois o docente não planeja seu trabalho, intensifica, na medida em que mais tarefas lhe são atribuídas. A intensificação, quando se adota uma proposta pedagógica, ocorre através de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática de provas, leitura do material didático, preenchimento de planilhas de controle do rendimento dos alunos e das aulas realizadas etc. Portanto, os docentes acabam não tendo tempo para conservar-se em dia com a sua especialidade e, muitas vezes, nem para aspectos que se referem muito mais ao cotidiano da sala de aula, como ir ao banheiro nos

momentos de aula, ter tempo no próprio local de trabalho para corrigir os materiais dos alunos etc.

Todavia, essa intensificação e esse controle são, muitas vezes, entendidos como profissionalismo (APPLE, 1995). O fato de ter responsabilidades sobre a execução do trabalho que realizam faz com que os professores pensem que são mais profissionais, apesar de estarem sofrendo uma proletarização do trabalho e uma desqualificação/requalificação. Tal fato pode ser melhor compreendido a partir do momento que se tem consciência dos discursos que circulam no senso comum em relação à profissão de professor e que afirmam que os professores não são competentes, que não realizam um bom trabalho, que vivem em greve ao invés de trabalhar, que reclamam muito etc. Determinadas concepções dos grupos dominantes, que incluem a lógica do mercado como regulador, são constantemente reforçadas e construídas pelos veículos midiáticos, como forma de fortalecer alguns dos elementos que fazem sentido no senso comum. Além desses discursos sobre a desqualificação dos professores, o descaso do Estado e das políticas públicas com a educação fazem, muitas vezes, com que os docentes se vejam perdidos, sem saber que caminho seguir para melhorar a educação e sem ver uma unidade de trabalho da escola. Em entrevistas iniciais com as professoras das três escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre que foram pesquisadas, uma das justificativas das professoras para que a adoção do programa do IAB fosse realizada era a falta de uma unidade na escola em termos de pedagogia e que, muitas professoras, não sabiam muito bem como alfabetizar, o que fazer com as crianças e que o material desse Instituto auxilia nesse sentido. Nessas falas, é possível perceber aquilo que Apple (2006) aponta como a falta de certezas por parte do corpo docente.

No caso do Brasil, tendo em vista a imagem social que a educação e os professores das escolas públicas têm, é possível compreender a necessidade de soluções práticas para que os elementos criticados nessas instituições possam ser melhorados e, conseqüentemente, a educação pública e a imagem dos docentes possa ser revitalizada. Em certa medida, a implementação de programas de intervenção pedagógica em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, se apoiavam nessa ideia de que é preciso melhorar a educação, de que os professores não sabem como fazer isso e que, segundo essas instituições, elas são capazes de “mostrar o caminho”. É nessa lacuna que se tornam fundamentais as parcerias em educação, pois, pelo menos no discurso das mesmas, são dadas algumas certezas para os professores: um currículo com objetivos, metas e que, inclusive, determina o que é um bom professor, ou seja, caso os alunos atinjam os objetivos traçados, o docente obteve sucesso. Mesmo que tais aspectos sejam simplistas, eles também representam certezas para os professores.

Como já mencionado, os programas intensificam o trabalho do professor, que passa a realizar inúmeras funções. O fato do docente realizar muitas tarefas propicia a sensação de ser útil, como alguém que está fazendo algo pelos seus alunos e pela própria educação. Assim, a ideia de profissionalização está muito atrelada à de responsabilidade, à concretização de inúmeras tarefas. O profissionalismo, aqui, não é exercer funções de forma mais qualificada em relação ao trabalho de sala de aula, mas simplesmente o fato de realizar funções, não importando que elas sejam de cunho mais gerencial e burocrático.

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

Nessa perspectiva, o docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser um empregado burocrático, executando determinadas ações que não foram planejadas por ele próprio. O fato de o professor deixar de pensar sobre o que faz já é um grande controle do próprio trabalho docente e uma perda de autonomia. Essas são questões sérias, pois colocam em xeque algumas características históricas do trabalho docente como o fato da categoria docente ser intelectualizada e caracterizada por refletir acerca de seu trabalho (Giroux, 1986) e do professor ser um funcionário do Estado, mas não ser apenas burocrático (Dale, 1998).

Na prática, os programas de intervenção pedagógica possuem elementos que tentam controlar o trabalho docente e que materializam os processos de desqualificação, requalificação e intensificação até aqui descritos. No próximo item, examino a forma como seis professoras de três escolas estaduais de Porto Alegre, que adotaram o programa do Alfa e Beto, utilizaram o método, demonstrando o quanto a ação dos sujeitos na sala de aula interfere no que é proposto teoricamente.

## **Programas de intervenção pedagógica e controle do trabalho docente: o âmbito da prática**

Um dos elementos do Alfa e Beto que intensifica e controla o trabalho é o cronograma que precisa ser cumprido. Esse cronograma inclui os dias que cada lição dos livros deve ser trabalhada durante o ano letivo. Das três escolas pesquisadas, apenas uma não havia necessitado rever o cronograma. Duas das escolas receberam um novo cronograma de cumprimento da SEC, pois se percebeu que não conseguiriam dar conta do cronograma original. Nessas escolas, as professoras precisaram trabalhar menos lições com os alunos ao longo do ano. Em uma das escolas, isso ocorreu porque o resultado do primeiro teste não foi satisfatório e as professoras precisaram, por recomendação da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), retomar as lições que já haviam sido trabalhadas. Em outra escola, os alunos precisaram de mais tempo para realizar as lições. Segundo as professoras desse último caso, isso ocorreu, principalmente, pela condição sócio-econômica das crianças, pois a grande maioria não frequentou a educação infantil, o que implica dizer que as professoras necessitaram trabalhar com os alunos conteúdos anteriores ao 1º ano. Outra questão que comprometia o cumprimento do cronograma nas escolas é que muitas crianças faltavam às aulas e isso dificulta a realização da sequência de atividades. Na turma da professora Hortência<sup>4</sup>, por exemplo, durante a semana de observação que realizei, em nenhum dos dias a turma esteve completa, sendo que em um dia da semana, sete alunos haviam faltado. A professora Hortência, quando questionada sobre as dificuldades encontradas na implementação do projeto, explica que:

Hortência – Acho que tem bastante coisas boas, mas para a realidade que a gente trabalha, crianças que estão entrando pela primeira vez no primeiro ano, pela primeira vez numa escola, a gente se debate com algumas dificuldades no sentido de que o projeto é para crianças que de repente já têm pré-requisitos de conhecer letra, já devem ter trabalhado motricidade fina e ampla, e, na verdade, no Estado a gente recebe crianças de todo tipo, desde as crianças que têm essa noção, até as que não têm essa noção. Então o que acontece: aquelas que não têm noção a gente têm que fazer uma retomada, mas a gente não tem muito tempo, porque no projeto tu tens que dar conta, tem as aulas planejadas, tem as tabelas para seguir.

Nessa fala, o cronograma aparece como uma forma de intensificação, que, muitas vezes, impede que as professoras realizem atividades que julgam importantes para os seus alunos. Aqui, também ocorre o processo de desqualificação, na medida em que a docente não planeja as aulas conforma aquilo que acredita ser importante para os seus alunos, apenas

---

<sup>4</sup> Como forma de preservar a identidade das professoras, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

obedecendo ao cronograma. No caso dessa professora, ela julga importante ensinar questões de motricidade, mas afirma que esse trabalho não pode ser realizado de forma satisfatória já que existe o cronograma a ser cumprido. Assim como sugere Giroux (1986), as docentes refletem intelectualmente acerca do trabalho que realizam, mas não conseguem fazer, em sala de aula, o que julgam necessário pelo controle que existe em torno de suas práticas, ou seja, da necessidade de impor um ritmo acelerado para cumprir todas as metas e do afastamento de especialidades típicas do trabalho docente.

As resistências impostas pelas professoras no dia a dia da escola e suas reivindicações trazem alguns ganhos para as mesmas em termos daquilo que elas julgam importante para a relação de ensino-aprendizagem na escola. No caso de uma das escolas, as professoras poderiam ter acelerado o processo de ensino dos alunos, adequando-se às exigências do projeto. No entanto, dois aspectos são significativos para que isso não tenha ocorrido: o primeiro, é que elas afirmaram que os alunos não aprenderiam se elas não se adequassem ao perfil dos mesmos e que, portanto, esse seria um movimento sem fundamentação pedagógica; o segundo aspecto é que, no final de quatro lições, os alunos fariam um teste e, caso os alunos não tivessem aprendido, isso seria refletido nessa testagem e cobrado pela SEC.

O cronograma representava o principal instrumento de intensificação e controle para essas professoras. Tal intensificação só não era maior e extenuante ao extremo, porque as professoras resistiam de diversas formas em sala de aula. Das cinco turmas observadas, apenas uma professora não “pulava” atividades do livro. No entanto, nessa turma em que todas as atividades eram realizadas (uma turma de 1º ano), os alunos entravam na escola às oito horas da manhã e já começavam, imediatamente, com as atividades do livro. Depois, eles tinham apenas 15 minutos para o lanche e mais 20 minutos de recreio. Voltavam para a sala de aula e realizavam mais atividades até ao meio-dia. A coordenadora Sandra, da escola B, que atuava como professora no turno da tarde, falou a respeito da ansiedade que provocava o cumprimento do cronograma na escola e o quanto exigia dela:

Sandra – A gente [falando como professora] tinha que trabalhar, se não a gente não vencia. Até tive que pegar um calendário e ficar cronometrando. “Bom, tais e tais dias...” E sempre a gente dava um pouquinho pra mais [referindo-se à quantidade de dias destinados a cada lição] para poder trabalhar bem aquele som, porque tem sempre aqueles que pegam primeiro e tem aqueles mais lentos para pegar.

As demais professoras observadas não realizavam, com os alunos, diversas atividades do livro. A professora Fernanda, quando questionada sobre o cronograma, afirmou que: “Ele é bem pesado, mas a gente vai jogando, tem que ter jogo de cintura. E como tem muita coisa

inútil, a gente pula, ignora, passa por cima, porque não vai acrescentar em nada”. O que fica claro na fala dessa professora é que para que ela realizasse todas as atividades pensadas no programa, seria muito pesado, não só para ela, como para os alunos. A opção dessa docente era pular atividades que ela julgava desnecessárias, pois, assim, havia chance dela cumprir todo o cronograma. Isadora também escolhia as atividades que não faria, segundo o critério do que ela julga importante para a aprendizagem de seus alunos, ou seja, no momento em que decidia não realizar tarefas, ela dizia refletir sobre o seu trabalho:

Pesquisadora – Eu percebi que algumas atividades do livro tu pulaste. Por que isso?  
Isadora – Porque eles não tinham compreensão do que eles estavam fazendo. Então, eu pulei algumas atividades. Eu pulei, senão eles iam fazer no automático.

A professora Hortência também pulava atividades, não porque ela julgava que fossem desnecessárias, mas, simplesmente, para que cumprisse as lições:

Pesquisadora – Tu achas que com esse grupo de 2º ano tu vais conseguir cumprir todos esses conteúdos, as 22 lições de matemática, as 22 de ciências e as 10 de linguagem?  
Hortência – Eu acho que eu vou conseguir com esse grupo de 2º ano... De repente, eu vou ter que dar uma corrida, vou ter que um ou dois dias dar uma acelerada ao invés de trabalhar com mais calma, mas eu vou tentar fazer nem tão lento, nem tão acelerado.

Nesses exemplos de resistência, pode-se perceber a complexidade que permeia a implementação desse programa de intervenção pedagógica. O que era pensado como forma de qualificar o trabalho docente, através de um método comprovado cientificamente e que exerceria um forte controle sobre o corpo docente (o que, nos discursos hegemônicos de grupos direitistas, seria a grande solução para a educação), não ocorria na prática. Assim como dizem Bowe, Ball e Gold (1992), as professoras reinterpretem as políticas na prática da sala de aula e as leem de acordo com as suas vivências. No caso do cronograma, por exemplo, as professoras faziam uma reinterpretação da política a partir de suas experiências, na medida em que diziam perceber que, se cumprissem exatamente o que o Instituto solicitava, não fariam um bom trabalho com as crianças ou não conseguiriam cumprir o cronograma, o que as fazia sofrer cobranças de outras instâncias. Não quero afirmar, no entanto, que o conjunto de professoras sempre tinha uma ação reflexiva sobre o programa e agia pensando, de forma constante, no bem de seus alunos. As reflexões e ações realizadas pelas docentes, muitas vezes, eram contraditórias e apresentavam diferentes posições de sujeito (PEDRONI, 2006). Algumas vezes, as resistências apresentadas não refletiam preocupação com os alunos e não eram progressistas. Em algumas observações, isso pode ser visto na medida em que as professoras demoravam em torno de meia hora para começarem a aula, terminavam a aula

antes, faziam momentos de pátio ou brincadeiras extras etc. Nem sempre as brincadeiras, pátio ou atividades fora do programa eram pensadas em termos pedagógicos e em prol dos alunos, em alguns casos, essas atividades pareciam ser feitas para que a professora também pudesse descansar em função da grande intensificação e cobrança que havia do programa em relação a elas.

O controle não ocorria somente em relação às professoras, mas a outras instâncias da escola. Era o caso da supervisão ou coordenação pedagógica, por exemplo, que intensificou seu trabalho a partir da inserção do programa ao realizar diversas funções diferentes, aprendendo novas habilidades (processo de requalificação), geralmente, relacionadas à gestão do programa. Sandra, coordenadora da escola B, relatou essa nova dinâmica:

Pesquisadora – Depois de fazer os testes, vocês têm que mandar os resultados para a SEC. Quem é que faz isso, as professoras ou vocês?

Sandra – Nós [referindo-se às coordenadoras pedagógicas]. Os testes do primeiro ano somos nós que fazemos. O segundo ano é tipo uma provinha e a professora mesmo que aplica, depois ela faz a correção, tem a pontuação e ela passa isso para a gente. A gente registra nas planilhas, que já vêm prontas da Secretaria, a gente preenche as planilhas e envia para elas também. A planilha tem a frequência do mês, mas não é a frequência individual de cada aluno, é a frequência da turma. Então, tu conta as faltas, digamos assim, a minha turma, esse mês, teve ao todo 24 faltas entre todos. Daí, depois, vai tendo as faltas acumuladas: as faltas do mês de novembro, mais as faltas do mês de dezembro e vai fazendo um somatório. Então, lá no final do ano, no caso, agora, em dezembro, a gente teve o total de faltas da turma. Não é do aluno, é da turma. Então, essas planilhas, a gente tem que preencher tanto as do 1º ano, como de 2º ano. A gente preenche e manda todo o dia 28. Sempre até o dia 28 de cada mês a gente tem que preencher e encaminhar para elas lá. Daí, quando se faz os testes, por isso, que os testes são feitos depois de algumas lições, a gente encaminha o resultado para elas lá. Nas turmas de 1º ano, quem faz os testes é sempre a coordenação.

As coordenadoras e supervisoras das escolas possuíam novas funções, que se aproximavam muito da concepção de gerentes da educação. O exercício e aprendizagem de novas habilidades, no caso dos programas de intervenção pedagógica, também faz parte do processo de intensificação do trabalho docente, na medida em que os trabalhadores da educação passam a ter novas responsabilidades (APPLE, 1995). Além do cumprimento de atividades que já eram realizadas antes da implementação dos programas de intervenção pedagógica, somavam-se as tarefas necessárias para o gerenciamento do programa por parte da equipe diretiva da escola.

### **Considerações finais**

A política de adoção de programas de intervenção pedagógica tem profunda relação com a visão que o Governo de Yeda Crusius passou a ter em relação à forma de administrar o

Estado, o que incluiu mudanças na área da educação. Essas mudanças, contudo, não foram postas em prática de forma linear nas salas de aulas. O que foi possível perceber é que as docentes encontraram formas de transgredir. Nas observações, acompanhei práticas bastante distintas, algumas que iam ao encontro das exigências do Instituto e outras que eram contrárias. Isso demonstra que as professoras encontraram espaço para exercer a autonomia que possuíam. Em alguns casos, pude perceber que as resistências impostas eram fruto de reflexão e da preocupação com que os alunos aprendessem da melhor forma possível, segundo os critérios das docentes. Em outros casos, verifiquei que as resistências representavam apenas uma forma de não fazer, ou seja, não havia uma reflexão efetiva sobre as escolhas tomadas pelas professoras. Ficou a sensação de que algumas docentes estavam apenas preocupadas em escapar da demanda de trabalho: começavam a aula com meia hora de atraso, forneciam um grande tempo para que os alunos desenhassem, terminavam a aula antes do horário, não faziam as atividades do livro, colocando no lugar outras mais simples ou que não exigiam um acompanhamento tão próximo, ficavam um bom tempo, no fundo da sala, conversando comigo. O que é importante ressaltar, no entanto, é que existia espaço para a autonomia.

Uma análise que poderia decorrer a partir da constatação de que algumas professoras não colocaram em prática o programa como era solicitado é que as docentes seriam culpadas pela falta de qualidade na educação ainda persistir. Poderia se dizer, por exemplo, que se as professoras tivessem agido de pleno acordo com a metodologia, a educação teria tido melhores resultados. No entanto, pode-se perceber que existiam outros fatores relacionados ao âmbito macrossocial (falta de recursos humanos por parte do IAB e do Estado para auxiliar as escolas e gerir o programa) que iam de encontro à plena implementação dos programas de intervenção pedagógica. Cabe ainda ressaltar que a adoção de programas desconsidera outros aspectos que permeiam a educação – como o contexto em que cada escola está inserida e as questões sociais das comunidades atendidas – e que são fundamentais para o funcionamento de qualquer proposta pedagógica.

Apesar de haver, na prática, um movimento de resistência por parte das professoras em relação às novas dinâmicas que surgiram quando da adoção dos programas, é importante que fique claro que tal política pública transcende o cotidiano das escolas. Os programas de intervenção pedagógica trazem não somente uma mudança em termos de metodologia, de ensino de sala de aula, mas, principalmente, uma mudança em termos de concepção de educação, de escola e de professor. O impacto causado por esses programas vai além dos movimentos encontrados na prática das instituições escolares: em termos sociais, há uma nova

forma de entender a educação (muito mais relacionada a uma visão mercadológica) e o trabalho docente. As resistências na prática, mesmo que pouco progressistas, assumem grande importância nessa perspectiva, pois marcam uma posição sobre a concepção de ser professor de educação, que se diferenciam da proposta nesses programas.

## Referências

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

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

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

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.17-37, jan./jul.1998.

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

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

PEDRONI, Thomas C. O Subalterno é capaz de agir?: o envolvimento afro-americano nos planos de *vouchers* educacionais (vale-educação). **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 172-195, jul./dez. 2006.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Paulo Renato de. Contra o Corporativismo. São Paulo: 2009. **Veja**, São Paulo, ed. 2136, n. 43, p. 19-23, 28 de out. de 2009. Entrevista concedida a Monica Weinberg.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set./2003.