



AValiaÇÃO, PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA, PERFORMATIVIDADE E TRABALHO DOCENTE

Fernanda Amaral de Souza (UFPel)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

Resumo: O presente estudo analisa as políticas gerencialistas de parceria público-privadas na educação, debatendo a performatividade e o trabalho docente. Parte do acordo entre o Instituto Alfa e Beto e o Governo do Estado do RS, Gestão 2007-2010, como uma das parcerias que o estado estabeleceu para buscar mais qualidade para a educação no ensino fundamental. O trabalho visa discutir como os docentes percebem seu trabalho neste programa de frente a essas políticas educacionais gerenciais, que também incluem avaliações externas como parâmetro para a eficiência e eficácia na busca por uma melhor performance nos padrões gerencialistas. Como consequência, as práticas da sala de aula e a identidade docente foram afetadas, com introdução de formas de treinamento não intelectualizado na preparação docente, baseadas na lógica da competência. A pesquisa adotou pressupostos da abordagem qualitativa com entrevistas semi-estruturadas, com docentes de duas escolas públicas participantes do programa. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo. A pesquisa demonstra como os professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados quando submetidos à aplicação de programas preparados sem considerar as práticas e a experiência dos docentes.

Palavras-chave: Parceria público-privada; Avaliação; Performatividade; Trabalho docente.

Introdução

Este trabalho retoma discussões da pesquisa realizada no âmbito de uma dissertação (XXXX, 2011), na qual procuramos explorar as parcerias público-privadas na educação no Rio Grande do Sul, em especial a relação Estado e Instituto Alfa e Beto, no sentido de como se relacionam com as avaliações externas e com a constituição docente, e como transformam suas subjetividades produzindo uma performatividade (BALL, 2004).

Com o modelo de educação voltado a critérios de eficiência e eficácia, adotado na gestão 2007-2010 do governo do RS, o sucesso da educação pública gaúcha ficava atrelado e restrito ao sucesso de avaliações externas, fazendo valer políticas educativas gerencialistas, com incentivo às parcerias público-privadas na educação do estado, com foco especial neste estudo, na alfabetização (1º e 2º ano) do ensino de 9 anos.

Essa orientação gerencial vem num crescente desde os anos de 1990, quando foi realizada, na Tailândia, a Conferência Educação para Todos, considerada um marco reordenador das políticas de Educação Básica para os países de Terceiro Mundo. Na década de 90 o Brasil passou a priorizar a educação escolar desde as orientações da referida conferência, incidindo suas ações para a universalização do Ensino Fundamental e para o incentivo à educação profissional. O financiamento público da educação no Brasil ficou voltado prioritariamente para o ensino fundamental de crianças com idade escolar, em coerência com

metas estabelecidas globalmente, transferindo cada vez mais a responsabilidade sobre a educação para diferentes setores da sociedade.

Começou a se aprofundar um deslocamento de sentido das fronteiras entre o público e o privado (Ramos, 2005).¹ As parcerias público-privadas passaram a fazer parte de um processo de “publicização” dos serviços estatais, um dos importantes pilares da reforma do estado, transferindo serviços não exclusivos do estado para o setor público não-estatal (HYPOLITO, 2011). Essa transferência muitas vezes converteu-se em privatização exógena das atividades educacionais.²

Cóssio et al. (2010) mostram que o Brasil dos anos 90 entrou em uma nova fase de gestão, baseada na eficácia e eficiência do desempenho das pessoas, atrelado ao cumprimento de metas:

[...] A partir da segunda metade dos anos 1990 a educação sofre uma verdadeira reforma para atender aos preceitos neoliberais. A União, por meio do Ministério da Educação, passa a orientar os currículos, na forma de parâmetros curriculares para a educação básica e diretrizes curriculares para a educação superior; implanta um sistema nacional de avaliação dos resultados do desempenho dos estudantes por amostragem, através de provas elaboradas tendo como base os parâmetros e as diretrizes curriculares; institui a dinâmica da competitividade e da concorrência entre as instituições educacionais através da divulgação dos resultados das avaliações nacionais; redefine o *locus* da formação dos professores; incentiva a privatização da educação superior e da formação profissional; redefine o financiamento da educação (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef), com flagrante maior responsabilização financeira dos estados e municípios. Com essas políticas, a União procurou centralizar as decisões, ao mesmo tempo em que descentralizou responsabilidades através do comprometimento da sociedade civil com a educação, com forte estímulo ao voluntariado. Essas medidas foram permeadas pela lógica de uma gestão baseada na eficácia, na eficiência e nos resultados, com impactos significativos na gestão escolar. (CÓSSIO et al., 2010, p.329-30)

Na sequência dessas políticas, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que apresentava como objetivo principal a melhoria substancialmente da educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2008). É um plano para articular índices, avaliação e gestão da educação, comprometendo gestores locais, como indicam Adrião e Garcia (2008, p. 788):

¹ Esta lógica passou a ser priorizada com mais intensidade com o advento do GATS (ver RIKOWSKI, 2003).

² Privatização exógena refere-se à transferência de prestação de serviços públicos a entidades privadas ou introdução, sob diversas formas, de entidades privadas na prestação desses serviços. Privatização endógena refere-se à introdução de modelos gerenciais típicos da administração privada na organização dos serviços no setor público (BALL, 2005).

O Decreto 6.094, assinado quando do lançamento do PDE, apresenta as primeiras regulamentações sobre as responsabilidades dos gestores locais na esfera do Plano. Institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes para a melhora da educação básica a ser implementada pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária. Como contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, com prioridade para os municípios com os piores desempenhos aferidos pelo Ideb. Aos gestores locais cabe à responsabilidade pelo cumprimento de metas estabelecidas, o que deve ser atestado pelo MEC (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5).

O governo federal, nesse sentido de estabelecer uma referência de gestão para as administrações locais, maiores responsáveis pela educação fundamental, normatizou e estabeleceu que o IDEB deveria ser “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão do Compromisso” (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5).

É nesse contexto de políticas que a relação binária de parceria entre Estado e instituições privadas passa a se constituir com mais desenvoltura e as relações entre os campos sociais e econômicos se distanciam, no sentido de o último sobredeterminar o primeiro, e se tornam cada vez mais porosas. Há uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria” (BALL, 2004).

Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a *superioridade* da gestão do setor privado, a qual passa a ser saudável e desejável para uma *parceria* com o Estado, em oposição a uma administração do setor público conservadora, burocrática e apática. Tal mito suprime as falhas *normais* e *anormais* da gestão privada, ao mesmo tempo em que romantiza e purifica suas práticas (BALL, 2004, p.117).

A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, o qual passa a atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. O financiamento fica a cargo do Estado, mas a execução dos serviços é transferida para Organizações Não-Governamentais (ONG's), Organizações Sociais (OS) ou via Parcerias Público-Privadas que logram grande expansão.

Parceria público-privada e metas na alfabetização – o caso do RS

O Estado do RS, orientando-se por essa lógica, passou a adotar como política central em educação os resultados dos processos de avaliação em larga escala – nacionais e estadual – e de índices na área da educação. O Programa de Intervenção Pedagógica Alfa e Beto, instituído na educação pública estadual, como parte das políticas públicas na gestão

educacional do RS (2007-2010), é um exemplo de política educativa regulada pela avaliação. Este programa apresenta um discurso com estratégias pedagógicas e de gerenciamento, formando o professor em serviço e contendo inúmeros manuais que devem ser seguidos por professores e gestores para, segundo a orientação, que se obtenha sucesso. Inclui-se no pacote inúmeros testes, aplicados aos alunos. O Estado paga pelos serviços permitindo a construção da Matriz de Alfabetização (que se fez necessária para o ensino de 9 anos) sob a coordenação do IAB.

Docentes alfabetizadores são coordenados, supervisionados por e recebem qualificações de pessoal técnico lotado nas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, que era responsável pelo desempenho do programa nas escolas. Este corpo técnico deveria receber instruções e apoio de colegas da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, responsáveis pelo programa. O que se percebeu aqui era a constituição de uma espécie de rede de profissionais do Estado do RS trabalhando sob a orientação da iniciativa privada em espaços públicos (XXXXX, 2011).

Este é mais um exemplo de que as fronteiras entre o público e o privado foram diluídas e que a lógica da parceria público-privado vem prevalecendo nas políticas públicas de educação, passando o estado de executor para mero controlador dessas políticas. As avaliações na Educação, nesse contexto, tornam-se um indicativo econômico e social para o Estado, consolidando o conceito de quase-mercado no campo educacional. O que significa dizer que aquilo que denominamos freqüentemente de privatização não é exatamente a venda do bem público para o privado, mas a absorção por parte da coisa pública da lógica gerencialista e de mercado (WHITTY, 1997).³

Nessa lógica gerencialista a avaliação pode produzir um dos melhores indicadores da qualidade da educação e o Estado deve passar a exercer um papel controlador e regulador da avaliação. Os direitos sociais, como consequência, deixam de ser a ênfase para a qualidade na educação, que passa ter como parâmetro o mercado. Peroni (2009) argumenta que as avaliações têm como parâmetro competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva e o Estado papel mais avaliador do que executor. A avaliação é utilizada como instrumento para a indução da qualidade.

A proposta educativa do estado estava muito aliada ao Movimento Agenda 2020, dando continuidade a políticas de outros governos estaduais nitidamente neoliberais. Este movimento nada mais era do que uma articulação conservadora para consolidar uma agenda

³ Ver nota 2.

para a sociedade gaúcha, com a pretensão de, por meio de propostas e projetos, transformar o Rio Grande do Sul no melhor estado para se viver e trabalhar até o ano de 2020.

Esta agenda se propunha a ser uma ferramenta do governo para que o estado atingisse, em 2020, na área da Educação, uma melhoria de seus índices de desempenho escolar no cenário nacional, confrontados com indicadores nacionais de educação do ensino fundamental e médio. Esse movimento foi parte da articulação do pacto realizado, em 2008, por iniciativa do Compromisso Todos Pela Educação que realizou um amplo trabalho de colaboração com governos de oito estados brasileiros, o que resultou na assinatura do termo de adesão de cada um deles ao movimento. Os estados participantes foram São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Piauí, Maranhão e Alagoas (Todos pela Educação, 2008).

Essas informações ajudam a perceber como e a partir do que se articulam tais parcerias público-privadas, tanto em nível federal como estadual, e suas influências nas decisões políticas, econômicas e sociais de cada estado. Observa-se aqui o que Shiroma et al. (2005) falam sobre as redes, cujos discursos se espalham por um fluxo do global para o local.⁴

Uma das ações enfatizada por essas políticas, nos últimos anos, tem sido a criação de múltiplos sistemas de exame e avaliação, muitas vezes justapostos, tanto em nível federal – Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, SAEB, para exemplificar, como em nível estadual – SAERS. O RS criou, na gestão em pauta, o SAERS, um Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, criado por decreto do Governo do Estado, em 2007, a fim de obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. Com essa mesma lógica, foi criado o Projeto para Alfabetização de crianças com seis e sete anos, com avaliação própria, que tinha como objetivo qualificar a intervenção pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental de nove (9) anos⁵.

Para implementar o processo de qualificação da alfabetização das crianças, o estado fez parcerias com institutos privados, na lógica neoliberal da parceria público-privado e do incentivo ao terceiro setor. Com a justificativa de que o estado gasta muito com educação e produz uma educação de péssima qualidade, foram contratados institutos privados, considerados de boa qualidade, para implantar métodos de ensino, ou programas de intervenção, como foram denominados, para que as crianças apresentassem melhores médias nas avaliações e o estado pudesse subir no *ranking* de indicadores de desenvolvimento

⁴ Esse tipo de articulação em redes conservadoras, em âmbito global, está bem demonstrada em Ball (2009).

⁵ O atual governo do RS – gestão Tarso Genro, em 2011, eliminou a aplicação do SAERS nas escolas, mas criou um novo instrumento de avaliação SEAAP-RS (Sistema Estadual Articulado de Avaliação Participativa), o qual ainda não entrou em vigor e enfrenta resistências por parte do CPERS (Sindicato de Professores e funcionários das escolas públicas estaduais do RS).

econômico, visto que a educação é um dos aspectos importantes desses indicadores (XXXX, 2011).

Dentre os métodos disponibilizados, os professores “deviam” escolher algum, e deveriam se responsabilizar pelo sucesso do mesmo (de acordo com a avaliação baseada na Provinha Brasil)⁶. O Instituto Alfa e Beto aplica pacotes pedagógicos, com provas que são feitas e aplicadas longe da escola, guias prescritivos que recomendam até o que deve ser dito antes disso e depois daquilo, como deve ser apresentado tal exercício, e assim por diante.

Performatividade no trabalho docente – as alfabetizadoras

Uma discussão relevante sobre as avaliações é a forma como são concebidas e aplicadas. Seria difícil negar a importância de existirem, mas a forma como acontecem deve ser questionada, pois as avaliações deveriam envolver vários indicadores contextualizados e significativos para a escola e o sistema escolar como um todo.

Nesse sentido, Barreto (2001) sustenta que a avaliação deveria, além de ser historicamente situada, abranger dimensões cognitivas, sociais e afetivas, envolvendo valores, motivações, contextos e histórias de vida. Avaliar a qualidade do ensino envolve inúmeras variáveis do processo, cujos eixos da avaliação deveriam ser “as condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais” (BARRETO, 2001, p.49)

Essa função reguladora do Estado constitui-se em um núcleo duro da avaliação da aprendizagem como paradigma muito influenciado pela visão positivista de políticas baseadas em evidências (FERREIRA, 2009). Essa abordagem de avaliação educacional que se dá em larga escala segue uma lógica de implantação das políticas públicas na educação, a fim de um delineamento do perfil cognitivo da população; de verificar a trajetória escolar de populações; de uma identificação da transição de estágios cognitivos dos sujeitos; de relação entre perfis cognitivo e cultural de segmentos da população para atender ou não novos modelos de organização da produção/novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas (BARRETO, 2001, p.56).

Segundo a autora, usa-se, como argumentos para sustentação da reforma, que a qualidade insatisfatória da educação é uma das maiores responsáveis pela vulnerabilidade do

⁶ O Estado do RS optou por três instituições privadas para implementar projetos de intervenção pedagógica: IAB, GEEMPA e Fundação Ayrton Senna. As escolas e os docentes poderiam optar por uma delas. Neste trabalho referimo-nos somente ao IAB.

país frente ao nível educacional e de desenvolvimento de países industrializados. O pressuposto é de que uma força de trabalho educada é crucial para a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais.

O princípio da *accountability*, cujo conceito se refere à prestação de contas do poder público pelos serviços prestados à população, de como o estado gasta recursos que lhe foram confiados e a qualidade dos serviços, é uma aposta de que tal cobrança pode provocar uma melhoria do rendimento dos alunos, que poderia ser alcançada mediante uma concorrência entre as escolas. Para isso, a partir da avaliação poder-se-ia fazer uso da publicidade de resultados negativos para estimular gestores, escolas e professores a se dedicarem mais ao ensino e à educação. Inclui-se nesse linha, o incentivo ao uso de sanções econômicas, políticas e regulamentares como incentivos, tais como pagamento por desempenho e outras formas de punição e premiação (BARRETO, 2001).

É nessa direção que entendemos a avaliação e o papel regulador que o Estado vem assumindo na determinação de políticas curriculares e no controle sobre o trabalho docente. A seguinte passagem sintetiza esse ponto de vista:

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentalizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação. (BARRETO, 2001, p. 57-58)

Este é um processo global em andamento. Pelo menos, desde os anos noventa, em todos os continentes, à semelhança da América Latina, a maioria dos países tem desenvolvido e apregoado políticas gerencialistas e neoliberais, incluindo alguma modalidade de padronização e de sistema de avaliação do rendimento escolar.

Hypolito (2010) afirma que com essas políticas de gestão baseadas na eficiência da escola pública dificilmente chegar-se-á a lugar algum em termos de bom desempenho (com

metas para 2020 comparadas com os resultados atuais da Finlândia⁷). Ressalta a necessidade de que outros indicadores não econômicos sejam trabalhados. E faz algumas indagações a respeito dessas avaliações:

Por que não utilizar indicadores próprios do sistema para uma avaliação de desempenho, tais como padrão salarial dos profissionais, encargos, carga horária, condições de trabalho, número de alunos por turma, nível de formação do quadro profissional, condições físicas das escolas, disponibilidade de bons materiais didáticos e de ensino, laboratórios, dentre outros? E em relação aos estudantes, por que não indagar como vivem, em que condições socioeconômicas, culturais, etc.? (HYPOLITO, 2010, p.741).

Hypolito (2010) enfatiza ser necessário e importante para a sociedade alguma prestação de contas, no entanto ele percebe que os docentes têm sido interpelados por políticas equivocadas que não deram certo nesses últimos 30 anos, e que são cada vez mais contestadas porque, ao contrário do que prometem, aumentam as desigualdades e levam ao fracasso do sistema (RAVITCH, 2010)⁸. Os docentes têm sido responsabilizados pelo fracasso sem que possam ter opinado nas formulações dessas políticas, que surgem a partir das chamadas políticas baseadas em evidências, anteriormente mencionada, que é uma abordagem centrada em estudos quantitativos distantes da realidade social das comunidades escolares.

Hypolito (2010) reforça também a ideia de que não se pode comparar qualitativamente e nem estabelecer parâmetros de resultados entre escolas públicas brasileiras e finlandesas, visto que não dá para comparar os níveis nutricionais, sociais e econômicos entre as nossas crianças e as da Finlândia. Assim como isso não é possível se nossas escolas não obtiverem as mesmas condições escolares, se ao nosso corpo docente não forem garantidas as mesmas condições de trabalho e salário, e se tampouco forem garantidas o mesmo nível de escolaridade e formação para o magistério. Nesse sentido, instituir programas de avaliação do rendimento escolar em países periféricos utilizando os mesmos mecanismos dos países centrais pode ser considerado, no mínimo, um equívoco.

Segundo Ball (2004) essas avaliações transformam o trabalho docente das instituições educativas em “resultados”, “níveis de desempenho”, formas de qualidade” caracterizando o que se tem chamado performatividade. A performatividade, segundo Ball, é alcançada

⁷ Note-se que a Finlândia, embora participe do PISA, não adota sistemas nacionais de avaliação e tampouco uma padronização curricular. Ao contrário, estimula a autonomia escolar e docente, com currículos bastante flexíveis.

⁸ Nesta obra Diane Ravitch, antes incentivadora e promotora das reformas conservadoras e neoliberais, tais como *vouchers*, *charter schools*, exames padronizados e sistemas de avaliação, faz uma profunda auto-crítica demonstrando o fracasso de todos esses modelos.

mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, tais como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: nomear, diferenciar e classificar.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p.1116)

Como substrato disso tudo está o mito político da eficiência, uma forma de celebração da *superioridade* da gestão do setor privado em *parceria* com o Estado (BALL, 2004). Para Ball, a performatividade requisita do setor público uma atenção para mudanças semióticas e simbólicas, tão significativas quanto as mudanças efetivas. É uma interpelação a que somos submetidos para produzir uma determinada política, que deve se preocupar mais com o estilo, a imagem, as aparências, mais com a forma como as coisas se apresentam do que como efetivamente funcionam ou resultam.

É interessante perceber como o professorado tem sido levado a assumir papéis que cada vez mais exigem para além das suas formações, sem que os condicionantes e os interesses que os impõem sejam questionados. Frequentemente, os docentes são obrigados a desempenhar funções de agente social, assistente social, enfermeiro, psicólogo, o que impõe um sentimento de desprofissionalização, de identidade fluída.

Esses sentimentos de responsabilização estão descritos no trabalho de dissertação de XXXXX (2011), como também, sentimentos como angústia, ansiedade, medo, que foram relatados por professoras alfabetizadoras, envolvidas com o programa do Alfa e Beto, em decorrência da falta de liberdade de seus fazeres pedagógicos, como o que foi registrado com a fala da professora Margarida

...Chegou um dia que um aluno, a mãe foi viajar, ficou com a tia, e eu penteio o aluno porque não aguentava vê-lo daquele jeito.. Tem horas que tenho que me comportar como mãe. O outro não traz a garrafinha de água (gripe A), aí junto as garrafinha na minha casa, coloco os nomes, só que tem crianças que levam as garrafas e não trazem mais.

Professora Margarida.

A professora Margarida várias vezes demonstrou sua insatisfação com a forma como deveria ser trabalhado o conteúdo da proposta do IAB. Fazia muitos elogios sobre a qualidade do material, mas tecia inúmeras críticas sobre a dificuldade do Programa ser aplicado com crianças tão novas. Fala a professora:

É que nem um caso de amor e ódio. Tem vezes que amo o Alfa e Beto, que eu defendo quando tem reunião com as outras professoras, e tem outras vezes que eu me sinto assim, com vontade de jogar tudo fora e começar do zero, porque tenho certeza que do zero eu consigo trabalhar com meus alunos. No 1º ano me senti muito insegura, com medo de errar, as aulas eram contadas em minutos, jamais eu consegui fazer daquela maneira.

Professora Margarida

O relato da professora está muito relacionado ao que Ball (2010) observa

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e “um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços” prestados (Willnott, 1992, p. 63). De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. (BALL, 2010, p.40)

Em relação à prática individual, Ball (2010) mostra que, podemos identificar repercussões de um certo tipo de esquizofrenia, que provoca uma dissociação entre um comportamento orientado pelo compromisso, poder de julgamento e pela busca de autenticidade na prática e outro tipo de comportamento sacrificado pela imagem e pela performance. Isso pode ser ilustrado pelas falas das professoras das escolas pesquisadas.

Ele (o Programa) é retrógrado, é impossível seguir as recomendações contidas no manual, me sinto como se eu fosse um robô, é ir contra tudo que construí, durante anos. Quando entro pra minha sala, decido como fazer.

Professora Rosa.

Em Agosto de 2010, resolvi trabalhar do meu jeito. Eu leio, pego as leituras do livro, trabalho, mas do meu jeito. Eles não sabiam copiar do quadro, eles iam pro 3º ano assim. Aquela história de trocar de linha, meu Deus, cada vez que a professora trocava, eles trocavam junto, se é um poema tem espaço, eles copiavam tudo junto. O livro é bom, mas não só ele. Eu me senti amarrada, nada do que se fez, que eu fiz ano passado, foi ideia minha, então isso aí é muito ruim, autonomia nem pensar!

Professora Margarida.

Essas falas demonstram momentos em que as docentes puderam ou tentaram resistir a essa mencionada esquizofrenia, mas viviam numa permanente ambigüidade entre exercer seu próprio julgamento ou seguir os ditames do método. As professoras entrevistadas disseram que houve um tempo em que pensaram em desistir. A professora Rosa relatou que como tinha um contrato formalizado de parceria, se desistisse teria que assinar um documento e assumir as responsabilidades pelo que ocorresse com os resultados escolares. Parece que a responsabilidade pelo sucesso ou não foi atribuída somente às professoras. Sentiam-se solitárias, frágeis, e, talvez, não tenham desistido com medo de alguma punição, pois tinham um contrato de compromisso assinado. É o que afirma Alvarez ao falar sobre o controle social conformando as subjetividades. “É o conjunto dos recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados” (ALVAREZ, 2004, p. 169).

A professora Margarida também pensou em desistir, porém com o apoio e acompanhamento que teve por parte da Coordenadora, resolveu continuar, contudo afirmou que a partir daquele momento começou a reclamar de tudo o que achava não ser legal para as crianças. A professora Margarida comentou que no início do Programa sua Coordenadora insinuou que ela não sabia trabalhar com os alunos, que não podia fazer nada do que estava fazendo. Naquele momento a professora afirmou “ter-se sentido muito irritada, humilhada, como se tivesse rasgando seu diploma e colocando sua experiência no lixo.”

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo fazer uma reflexão sobre as formas como o Estado do RS, na Gestão 2007-2010, aplicou sua política educacional baseada em fortes indicadores econômicos, reforçando práticas de parceria público-privada, com marcantes características gerencialistas, a fim de regular suas ações no campo educacional por meio da eficiência e do rendimento mensurado por avaliações. Pautou-se o estado pela transferência de

responsabilidade para o setor privado pela gestão, execução e coordenação do fazer pedagógico.

Na lógica neoliberal, o Governo do Estado do RS, articulado pelo Movimento Todos pela Educação e pela Agenda 2020, instituiu uma parceria com o IAB, a fim de criar uma matriz de alfabetização para o ensino de nove anos e supostamente melhorar a qualidade da educação pública, via utilização de materiais, supervisão e controle definidos por uma instituição educativa privada.

A avaliação, nesse contexto, passou a ser um mecanismo de gestão e financiamento com o objetivo de mostrar a qualidade da educação baseada em resultados de provas/testes e desempenhos.

As metas eram atingir melhores notas nas avaliações externas, no caso, a Provinha Brasil, e no IDEB, na tentativa de consolidar as parcerias público-privadas na educação pública. Embora não se tenha analisado no espaço deste trabalho, conforme os resultados, foi possível observar que não foi obtido grande sucesso com essas parcerias (XXXXX, 2011). O IAB trabalha com um tipo particular de escola, de aluno, de família, de professor, de estrutura, que na prática com a escola pública muitas vezes não funciona, tornando essa parceria dispensável para a boa qualidade da educação gaúcha.

Ao analisar como as professoras perceberam a sua própria condição de docente frente a essas políticas educacionais de avaliação externa, percebeu-se que a performatividade age, com cobranças internas e externas, demonstrada em sentimentos relatados como angústia, medo, raiva e insegurança. Porém, as professoras entrevistadas surpreenderam com suas capacidades de resistência e de questionamentos em relação ao imposto, ao diferente, ao desconhecido. Por serem professoras com longa experiência no magistério, não se mantiveram caladas, criticaram, sugeriram modificações, transgrediram quando acharam necessário e sabiam da responsabilidade que tinham como alfabetizadoras e de futuras cobranças em avaliações (XXXXX, 2011).

Essa insegurança decorreu da necessidade de tentarem saber se estavam fazendo bem, dando o melhor de si, e da contínua prestação de contas e da constante sensação de estarem sendo avaliadas. A professora Rosa disse nunca ter-se preocupado muito com essa situação, porém a professora Margarida mostrou certo sofrimento em relação às futuras avaliações, o que foi por ela justificado pela dificuldade dos alunos para acompanhar o programa.

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.135. set /dez 2008.
- ALVAREZ, M. C. CONTROLE SOCIAL: notas em torno de uma noção polêmica. São Paulo em Perspectiva, 18(1), 168-176. 2004
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol.25, n.89 Campinas, Set./Dec. 2004.
- _____. Educação à venda. *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Editora Pretexto, Vizeu, 2005.
- _____. New states, new governance and new education policy. In: APPLE, M. W., BALL, S. J., GANDIN, L. A. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York : Routledge, p.155-166, 2009.
- _____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35 (2), p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BARRETTO, E. S. de S. A Avaliação na Educação Básica entre Dois Modelos. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, p.48-76, Agosto/2001.
- CÓSSIO, Maria de F. et al. Gestão Educacional e Reinvenção da Democracia: questões de regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.26, n.2, p.325-41, mai/ago. 2010.
- FERREIRA, Márcia dos S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*, v.4, n.2, p.123-130, jul/dez. 2009.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. *Educação & Sociedade*, (impresso), v.31, p. 1337- 1354, 2010.
- _____. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 21, n. 38, p.59-78, out/dez-2011.
- RAMOS, M. N. O público e o privado na educação profissional e as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T; PERONI, V (orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American School System – how testing and choice are undermining education*. New York : Basic Books, 2010.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul/dez. 2005.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de Atividades, 2008. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> . Acesso em 10 mar. 2010.
- WHITTY, Geoff. Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, v.22, n.1, p. 3-47, 1997.