

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU**

**Iana Gomes de Lima**

**A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas  
dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três  
escolas estaduais do Rio Grande do Sul**

**Porto Alegre**

**2011**

**Iana Gomes de Lima**

**A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de pesquisa: Ética, alteridade e linguagem na educação

Porto Alegre

2011

Ao concluir essa dissertação, quero agradecer...

...ao professor Luís Armando Gandin por ter aceitado o desafio de percorrer, junto comigo, mais essa etapa de minha trajetória acadêmica. Não há palavras para agradecer a orientação sempre dedicada e competente, a sensibilidade na escuta, as críticas construtivas e feitas da forma mais doce possível. Registro, aqui, o meu carinho e admiração.

...aos professores Álvaro Hypolito, Vera Peroni e Jorge Ribeiro pela disponibilidade de participarem da banca, pela atenção que me dedicaram e pelas contribuições enriquecedoras desde o momento da defesa do projeto.

...às professoras que participaram da pesquisa e que me atenderam com tanto carinho e disponibilidade – abrindo não só as suas salas de aula, como a porta de suas casas. Fico lisonjeada com a confiança que tiveram em mim como pesquisadora, compartilhando seus anseios, angústias e conquistas.

...à Graziella Souza dos Santos, que foi, por quase todo o período de mestrado, minha única colega de orientação e que esteve sempre ao meu lado para discutir conceitos, trocar ideias e me encorajar nos momentos difíceis.

...a minha família, que entendeu que o período de mestrado seria marcado por ausências e que as férias seriam compartilhadas não só comigo, mas com a mala de livros e o computador.

...aos meus amigos, que foram tão compreensíveis com as minhas “faltas”, e que continuaram grandes companheiros mesmo que distantes. Em especial, um agradecimento à Fernanda, que esteve ao meu lado de forma constante – mesmo que sem outra opção – na etapa de finalização da dissertação, compartilhando alguns momentos de mau humor.

Iana Gomes de Lima

A ADOÇÃO DE “PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA” E AS NOVAS  
DINÂMICAS NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TRÊS  
ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de junho de 2011.

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

---

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – UFMG

---

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente a partir da inserção de programas de intervenção pedagógica. O trabalho também tem como objetivo examinar os âmbitos macro e microsociais para a compreensão da complexa relação existente desde a elaboração de uma determinada política pública até sua implementação. A investigação foi construída a partir do entendimento do Estado gerencialista, contexto no qual se insere a política de adoção de programas de intervenção pedagógica. Há um breve panorama histórico mundial e do contexto brasileiro, no qual se trata sobre a reestruturação do estado e as principais mudanças que passaram a existir em relação às políticas educacionais, examinando, de forma especial, a inserção da lógica do mercado na educação. O estudo conta com um exame atento do trabalho docente e das implicações que o Estado gerencialista trouxe para o exercício das professoras em sala de aula, analisando, principalmente, questões como controle, intensificação, desqualificação e requalificação. O conceito de ciclo de políticas acompanha a dissertação e é peça fundamental, pois é através dele é examinada a relação entre os contextos macro e microsociais. Tendo em vista o conceito de ciclo de políticas, houve a opção por examinar documentos do Instituto Alfa e Beto – instituição cuja metodologia havia sido adotada nas escolas estudadas –, documentos da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010) e a realização de entrevistas com pessoas ligadas ao Instituto Alfa e Beto e à SEC. Tais opções visaram a compreensão do contexto de influência e do contexto da produção de texto. Para a análise do contexto da prática foram feitas entrevistas com professoras, supervisoras e diretores das escolas estudadas e observações nas salas de aula. Os dados obtidos permitem verificar algumas das novas dinâmicas que se estabeleceram no trabalho docente quando da implementação de programas de intervenção pedagógica, apontando para o estabelecimento de uma nova concepção de trabalho docente, escola e educação a partir dessa política pública.

Palavras-chave: **Estado gerencialista. Trabalho docente. Programas de intervenção pedagógica. Ciclo de Políticas.**

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## ABSTRACT

The present thesis aims at analyzing the new dynamics that settled in teacher's work from the placing of pedagogical intervention programs. It also intends to look at the macro and micro social scopes for understanding the complex relationship from the formulation of a given public policy to its implementation. This research was built from the understanding of the managerialist State, in which the policy of pedagogical intervention programs adoption is a practice. This study also presents a brief overview of world history and the Brazilian context, in which the restructuring of the State and the main changes that have come to exist in relation to educational policies are stated, examining, in particular, the insertion of market logic in education. Moreover, it relies on a close examination of teacher's work and the implications that the managerialist State brought to the practice of teachers in the classroom, analyzing mainly issues like control, intensification, disqualification and re-qualification. The concept of policy cycle underlies this thesis and is a vital piece, because it is through this concept that the relationship between the micro and macro social contexts is analyzed. In view of the concept of policy cycle, there was the option for researching documents from the Alfa e Beto Insitute – institution whose methodology had been adopted in schools studied –, and documents from the Education Secretariat of the Rio Grande do Sul during the Yeda Crusius Government (2007-2010) as well as conducting interviews with people connected to the Alfa e Beto Insitute and to SEC (Culture and Education Secretariat). Such options sought the understanding of the context of influence and the context of text production. And also, interviews with teachers, school directors and supervisors from the schools researched were made for the analysis of the context of practice. The data obtained allow to verify some of the new dynamics that were settled in teacher's work when implementing pedagogical intervention programs, indicating the establishment of a new conception of teacher's work, school and education from this public policy.

**Key words: Managerialist State. Teacher's work. Pedagogical Intervention Programs. Policy Cycle.**

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 JUSTIFICATIVA, METODOLOGIA E PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	12
2.1 JUSTIFICATIVA .....	12
2.2 METODOLOGIA .....	14
2.3 MAPEAMENTO DAS ESCOLAS QUE ADOTARAM PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	23
2.4 PROBLEMA DE PESQUISA .....	31
<b>3 O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E O INSTITUTO ALFA E BETO</b> .....	35
3.1 A ADOÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO .....	35
3.2 O INSTITUTO ALFA E BETO .....	37
<b>4 REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO</b> .....	43
4.1 REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO: DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL AO ESTADO GERENCIALISTA.....	44
4.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	58
4.3 ESTADO GERENCIALISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	63
<b>5 TRABALHO DOCENTE</b> .....	67
<b>6 RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS MACRO E MICROSSOCIAIS: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS AÇÕES DAS PROFESSORAS</b> .....	85
<b>7 ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS NO CAMPO EMPIRÍCO DESSA PESQUISA</b> .....	95
7.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	96
7.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO .....	102
7.3 CONTEXTO DA PRÁTICA.....	116
7.3.1 Novas Práticas de Gestão: estado forte ou fraco?.....	117
7.3.2 Controle do Trabalho Docente .....	122
7.3.3 Homogeneização do Ensino.....	131
7.3.4 Planejamento .....	134
7.3.5 A Escola Antes da Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica.....	138
7.3.6 Alunos com Dificuldade de Aprendizagem .....	145
7.3.7 Intensificação do trabalho docente .....	148

<b>8 CONCLUSÕES</b> .....	158
8.1 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS PESQUISAS: REFLEXÕES FINAIS.....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167
<b>Anexos</b> .....	173
ANEXO A — Anexos mensais enviados pelas escolas à SEC .....	173
ANEXO B — Cronograma de distribuição.....	175
ANEXO C — Orientações Programa Alfa e Beto.....	178
ANEXO D — Orientação para aplicação do teste N°1 – 2º ano/2010 .....	179
ANEXO E — Folha de registro de resultados .....	180
ANEXO F — Prova do 2º ano.....	181

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe-se a discutir as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho das professoras<sup>1</sup> quando são utilizados “programas de intervenção pedagógica” elaborados por instituições externas à escola. A opção pelo uso do termo “programas de intervenção pedagógica” para se referir às parcerias que são firmadas entre instituições não-estatais e o Estado do Rio Grande do Sul foi tomada porque é esse o termo que a Secretaria de Educação do Estado do RS utilizou, na gestão 2007-2010, para se referir a tais parcerias. No entanto, é importante salientar que, o presente trabalho, através do uso do referencial teórico, buscará uma problematização acerca do uso dessa terminologia, pois, em meu entendimento – a partir de uma análise dos programas e alicerçada nas teorias utilizadas –, os programas disponibilizados pela Secretaria não são apenas uma intervenção pedagógica, mas representam uma mudança substancial na concepção de educação pública. Apesar de estar ciente da necessidade de uma reflexão mais ampla sobre essa mudança, meu foco específico de pesquisa será as novas relações produzidas pela intervenção na gestão da sala de aula. Cabe ressaltar que 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). Nesse trabalho será possível verificar que os “programas de intervenção pedagógica” também oferecem esses serviços e produtos, o que mostra que as práticas desses programas e dos sistemas de ensino são as mesmas, apenas a nomenclatura é diferente.

Para que se possa realizar uma análise das novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente quando os programas são adotados, é preciso compreender a maneira como as políticas públicas se fazem presentes nas escolas e a trajetória que percorrem desde sua elaboração até a implementação na prática escolar. Além disso, também é preciso estudar as características do trabalho docente para que se possa entender que novas dinâmicas aparecem no trabalho das professoras e de que forma elas modificam a atuação das docentes nas salas de aula. O entendimento do que é o trabalho docente também é importante para examinar a

---

<sup>1</sup> A opção por utilizar o substantivo professores sempre no feminino se deve ao fato de que o presente trabalho visa analisar a adoção de programas de intervenção pedagógica nas Séries Iniciais, que tem seu corpo docente constituído por 87% de mulheres (APPLE, 1995).

atuação das professoras quando colocam em prática uma política pública em suas salas de aula, examinando suas ações na utilização de programas de intervenção pedagógica.

Na primeira parte do trabalho, apresento a justificativa da escolha da temática da pesquisa, a metodologia a ser utilizada e o problema de pesquisa. A opção por iniciar por esta parte é para que o leitor possa acompanhar de forma mais clara a trajetória que realizei ao longo do trabalho. O aporte teórico utilizado só é apresentado quando se entende o tema de pesquisa e a metodologia escolhida. A fundamentação teórica foi construída para complexificar a análise dos dados.

Antes de iniciar a parte em que é abordado o referencial teórico utilizado no trabalho, ofereço um breve panorama histórico da adoção de programas de intervenção pedagógica no Estado do Rio Grande do Sul. Tal abordagem é realizada no terceiro capítulo, no qual são trazidos elementos sobre o projeto no qual se inserem a adoção de programas de intervenção pedagógica, as datas em que se iniciou o projeto no RS, o formato como se consolidou tal projeto e as parcerias que se estabeleceram. Nesse capítulo ainda apresento o Instituto Alfa e Beto – proponente do programa de intervenção pedagógica a ser estudado nessa dissertação –, mostrando os programas que o instituto disponibiliza para as escolas, seus objetivos e sua metodologia de trabalho.

O terceiro capítulo é apresentado anteriormente à teoria construída para examinar o problema de pesquisa para que se possa ter uma ideia do campo prático, ou seja, da forma como se consolidou a prática da adoção de programas de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. A ideia é que se possa ler a teoria com maior entendimento, tendo em vista uma aproximação da prática através dos capítulos anteriores.

No quarto capítulo, trato da reestruturação do Estado, mostrando o movimento do Estado de bem-estar social para o Estado gerencialista. Ambas as formas de conceber e administrar o Estado são caracterizadas nesse capítulo. No entanto, tendo em vista o objetivo do trabalho, que tem como um de seus enfoques a discussão em torno da adoção de programas de intervenção pedagógica, há uma atenção especial à forma de administração do Estado gerencialista e sobre as políticas que foram estabelecidas a partir de sua afirmação como modelo administrativo e político. Nesse capítulo o Estado gerencialista é caracterizado para que se possa entender a relação existente entre as novas formas de políticas públicas para a educação e os pressupostos desse tipo de Estado. Esse estudo é fundamental para que se situe as ideias que se tornaram hegemônicas a partir desse movimento e que alicerçaram grande parte das políticas públicas no âmbito educacional. Esse capítulo terá uma visão mais macrossociológica, trazendo uma discussão teórica sobre o Estado. O capítulo inicia com uma

abordagem global em relação ao Estado gerencialista e depois, em um sub-capítulo, analiso essas transformações no contexto brasileiro. O outro sub-capítulo relaciona as reformas do Estado e as novas políticas educacionais.

O quinto capítulo trata de algumas das características do trabalho docente para que se possa entender a forma como a adoção de programas de intervenção pedagógica pode interferir no trabalho das professoras, devido aos aspectos que diferem o trabalho docente de outros trabalhos vinculados ao Estado. Nessa parte do trabalho, há um enfoque microssociológico, intensificando o estudo na sala de aula e na figura da professora. Nesse capítulo, também analiso os interesses hegemônicos para o âmbito da sala de aula e a relação que há entre tais interesses e a ideia da adoção de programas externos à escola. A proposta é perceber o contexto microssocial recebendo interferências dos discursos hegemônicos através da política de adoção de programas. Por fim, o capítulo ainda apresenta uma reflexão, a partir de estudos já realizados por outros autores, sobre o controle que a adoção de programas pode representar para o professorado no trabalho realizado em sala de aula. A ideia neste quinto capítulo é traçar um caminho em que a política pública de adoção de programas de intervenção pedagógica é vista como partindo de um âmbito macrossocial (quarto capítulo) e chegando à escola e à sala de aula.

O sexto capítulo amarra os outros dois capítulos teóricos, mostrando a relação entre o campo macrossociológico e o campo microssociológico. No campo micro serão trabalhados conceitos como o de autonomia relativa e de resistência, que reforçam a noção de que a professora não é uma mera funcionária burocrática do estado e que reflete acerca do trabalho que realiza. No entanto, o objetivo desse capítulo é mostrar que existem influências das ações das professoras na forma como as políticas educacionais são implementadas e executadas nas instituições escolares. Essas ações, no entanto, só são possíveis pelas particularidades que existem no trabalho docente, o que o diferencia de outros trabalhos vinculados ao Estado.

O sétimo capítulo conta com as análises dos dados coletados durante a pesquisa: entrevistas, materiais do IAB e observações. A análise dos dados utiliza, na sua organização, os contextos do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992): contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Nesse capítulo, há especial ênfase na análise do contexto da prática, visto a importância desse contexto para responder ao problema de pesquisa. A análise dos dados traz a costura entre os conceitos trabalhados nos capítulos teóricos e o que foi observado no levantamento empírico, como forma de interligar da maneira mais abrangente possível o âmbito macro e microssocial.

As Considerações Finais são um apanhado da dissertação realizada, verificando algumas novas políticas do atual Governo Tarso Genro no Rio Grande do Sul e as influências que essas têm na implementação dos programas de intervenção pedagógica. Também conta com algumas possibilidades e encaminhamentos para a continuidade do estudo.

## 2 JUSTIFICATIVA, METODOLOGIA E PROBLEMA DE PESQUISA

### 2.1 JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática da autonomia das professoras na sala de aula teve início na elaboração do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>. A ideia, ao ingressar no mestrado, era dar continuidade à pesquisa dessa temática, pois como relata Nadir Zago “[...] a continuidade da pesquisa num mesmo campo de interesse permite aguçar o olhar de pesquisador, afinar arestas, duvidar das formulações genéricas, enfim, ampliar o campo de compreensão de um determinado fenômeno social” (2003, p.288). A citação de Zago auxilia na percepção do quão importante é dedicar-se a uma mesma temática, pois isso implica em maior conhecimento de um determinado foco de interesse. No entanto, a trajetória no mestrado proporcionou mudanças no interesse de pesquisa.

Ao cursar a disciplina *EDP53638 – A terceira via e suas consequências para a educação: parceria público/privado e gestão*, ministrada pela professora Vera Maria Vidal Peroni<sup>3</sup>, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEdu), passei a me interessar pelo estudo das parcerias que estavam sendo firmadas entre escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul e instituições não-estatais. Nessa disciplina, lemos alguns materiais referentes a esse tema e, após uma definição com meu orientador, comecei a delinear o que viria a ser o meu enfoque de estudo: a discussão em torno das novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho das professoras em sala de aula a partir da adoção de programas de intervenção pedagógica.

Tal temática tem tido especial interesse de pesquisadores brasileiros nos últimos anos. Contudo, a prática do estabelecimento de parcerias como política pública é um fenômeno que teve início há mais ou menos 20 anos no Brasil e que, portanto, ainda merece um olhar de pesquisador. Por se tratar de um fenômeno recente, ainda são necessários estudos que se dediquem a este tema para que se possa entender cada vez mais as questões que o permeiam,

---

<sup>2</sup> Uma primeira aproximação a esse tema pode ser visto em: LIMA, Iana Gomes de. **A visão docente da autonomia na escola:** possibilidades, limites e contradições. Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

<sup>3</sup> A disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2009.

dada a sua complexidade. A adoção de programas envolve tanto questões de cunho macro quanto microssociológicas, o que implica dizer que estudá-las abrange muitas instâncias de poder que precisam ser melhor esmiuçadas. No Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, essa política pública que sugere a adoção de programas de intervenção pedagógica externas à escola iniciou no ano de 2007<sup>4</sup>.

A proposta de estudar a prática das professoras em sala de aula, quando da adoção de programas, está mais ligada ao âmbito microssocial. Tendo em vista que sou formada em Pedagogia e que sou professora de Ensino Fundamental, acredito que é importante que existam pesquisas que também estejam relacionadas ao âmbito da prática e que possam ajudar a pensar o trabalho das professoras em sala de aula. No entanto, através das entrevistas iniciais que foram realizadas para o projeto de pesquisa – tópico tratado mais adiante – e pelo próprio campo da Sociologia da Educação, que é o grande eixo de minha pesquisa, decidi que o enfoque não seria apenas o âmbito micro, mas também a complexa relação entre o âmbito macro e microssocial.

Alguns pesquisadores (APPLE, 1999; SILVA, 1992; VAN HAECHT, 2008; BOWE; BALL; GOLD, 1992; DALE, 1988) preocuparam-se com a relação entre o campo macro e microssociológico. No entanto, todos esses autores mostram que muito ainda precisa ser feito em relação a esta questão tão complexa para a Sociologia da Educação. Tomaz Tadeu da Silva (1992) demonstra essa preocupação ao dizer que:

Entre os temas cujo desenvolvimento ainda está para ser feito podemos listar o da relação entre uma teoria do Estado e a educação, o da conexão entre os níveis micro e macro-sociológico, o das conexões entre agência e estrutura, o das complexas relações entre ideologia e cultura [...] (SILVA, 1992, p.21).

Essas questões que envolvem o campo macro e microssociológico recaem muito, como ainda lembra Silva (1992), sobre as questões de produção e reprodução da escola para a sociedade. Em certa medida, esse trabalho também tratará dessa questão, pois discutirá a forma como o Estado tenta fazer com que certos interesses sejam produzidos e reproduzidos e como a escola – principalmente na figura das professoras – agirá contra ou a favor aos interesses do Estado.

Um estudo que relacione esses dois âmbitos é sempre um grande desafio, pois é preciso complexificar aquilo que, à primeira vista, pode parecer simples e linear. Não tenho a

---

<sup>4</sup> Essa informação foi obtida através das entrevistas iniciais com as professoras das escolas que participarão dessa pesquisa de mestrado e de informações do site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

pretensão de afirmar que, com este trabalho, tratarei de forma completa dessa questão, mas pretendo trazer elementos que colaborem para refletir acerca dessa relação.

## 2.2 METODOLOGIA

A ideia dessa seção é mostrar os conceitos que permeiam todo o trabalho e não apenas explicar as opções que foram feitas em relação ao campo prático da pesquisa. O objetivo é demonstrar as relações entre os diferentes conceitos e a teia que eles formam – que serve como pano de fundo para todo o trabalho. Assim, nessa seção, inicialmente serão mostradas as opções conceituais que, mais tarde, foram peças-chave para as escolhas metodológicas do campo prático da pesquisa.

A escolha de diferentes conceitos que abrangem outras categorias que não apenas classe social, mas que se alicerçaram em elementos da teoria crítica enriquecidas por noções que abarcam o âmbito cultural (como a noção de cultura e gênero, por exemplo, também como centrais), formou um conjunto de categorias que servem para complexificar o problema de pesquisa e, assim, tornar possível a árdua tarefa de realizar o que Apple (2006) chama de “análise relacional”. Esse conceito é fundamental ao longo de todo este trabalho e justifica a escolha de categorias que trazem sempre a ideia da não-linearidade dos processos que ligam o âmbito macro e o microsocial. Para Apple (2006) a análise relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classe têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p.44).

A citação acima mostra que diferentes aspectos relativos à educação estão relacionados entre si e que o âmbito macro e micro estão imbricados. Assim, tendo como alicerce a ideia de relacionar a diversidade de questões que permeiam a educação, foram escolhidas as categorias a serem utilizadas no trabalho, sempre visando a complexidade das relações. Essas categorias foram: Estado, hegemonia, senso comum, trabalho docente e ciclo de políticas.

Para que se possa fazer uma análise relacional quanto à questão da ação das professoras em sala de aula quando da implementação de programas de intervenção pedagógica, é fundamental que se tenha a noção do quão importante é o Estado no processo de tomada de decisões de políticas públicas e a influência que o mesmo tem na educação como um todo. Portanto, a noção de Estado, neste trabalho é a de uma instituição não-neutra.

Dale (1988), ao estudar a forma como o Estado foi abordado em diferentes concepções sociológicas, mostra que o mesmo sempre foi marginalizado. O autor reflete acerca de diferentes visões sociológicas como: a de enfoque estrutural-funcionalista, a “nova” sociologia da educação e a economia política da educação. O autor conclui que as três perspectivas consideram o papel do Estado de forma marginal. Ao tratar da economia política, Dale (1988) traz uma reflexão importante e que contribui para este trabalho, analisando que essa visão sociológica:

[...] passou por cima do papel do Estado e foi diretamente às necessidades do sistema capitalista, marginalizando e neutralizando implicitamente, outra vez, a importância do papel do Estado; nunca se deixa claro como as necessidades do sistema capitalista são levadas a, e satisfeitas em, cada escola e cada sala de aula. (DALE, 1988, p.17).

A citação corrobora a ideia de que analisar apenas as relações econômicas e políticas mais amplas de uma sociedade, não levando em consideração o Estado, implica no não entendimento de como os interesses hegemônicos chegam à educação e às salas de aula.

Outro aspecto fundamental na concepção de Estado utilizada nesse trabalho é perceber que o mesmo é formado por diferentes interesses de vários grupos. O Estado não é e não representa apenas um grupo, mas, sim, uma complexa teia de grupos hegemônicos. O Estado é atravessado por interesses que vão influenciar em variados campos, sendo um deles a educação. O conceito de Estado, portanto, é algo que diz respeito ao macro, mas que tem implicações no âmbito micro. Outra importante contribuição que traz uma análise que leve em consideração o Estado como algo não neutro é perceber o porquê da existência de determinadas políticas e as influências que as mesmas têm sobre a educação para além das questões puramente econômicas, mas também como fonte de poder cultural e político que permeiam o Estado através dos diferentes grupos que o compõem (DALE, 1988).

O conceito de hegemonia contribui para a discussão da relação entre Estado e educação, na medida em que se pode compreender, através do uso desse conceito, o quanto o Estado e a própria educação estão atravessados por diferentes discursos e por questões de poder. A hegemonia é um processo cotidiano de luta por liderança e poder social, em que

diferentes grupos fazem alianças a partir de objetivos comuns. Há, no entanto, uma hierarquização entre os grupos das alianças que são estabelecidas, o que significa dizer que há grupos que possuem maior poder que outros. Segundo Hall (2003), o econômico, mesmo não sendo o único fator, ainda é fundamental para compreender a liderança que se estabelece em uma aliança hegemônica: o grupo que possui maiores condições materiais e maiores condições de refletir, em termos sociais, suas ideias, liderará essa aliança. Cabe ressaltar, no entanto, que a liderança de um grupo hegemônico não pode ser somente atrelada ao poder econômico de um grupo: as condições materiais também podem ser culturais. O que é importante ficar claro é que o econômico ainda tem um papel importante para a conquista da hegemonia, mesmo que para que um grupo constitua-se como hegemônico, seja preciso muito mais do que simplesmente ser um grupo dominante pelo seu poder econômico; se faz necessário que tal grupo tenha seus interesses respaldados por outros grupos e pela própria sociedade, para a qual tal discurso tem sentido. Para que um discurso torne-se hegemônico e um grupo hegemônico seja constituído é preciso uma luta cotidiana para que os discursos desse grupo sejam constantemente reforçados e atribuídos de sentido na vida prática de uma sociedade.

O uso do conceito de hegemonia é de fundamental importância para o entendimento do Estado como algo não-estático e não-monolítico. O conceito de hegemonia dá a ideia de que não existe apenas um grupo que domina as ideias no campo cultural e econômico (mesmo que haja liderança em uma aliança hegemônica), mas, sim, variados grupos, que precisam articular-se entre si, estabelecendo parcerias entre seus diferentes objetivos e fazendo com que os mesmos sejam entendidos como “o modo natural de pensar e fazer todas as coisas” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.75). Segundo Apple (2000, p.43), a hegemonia implica na obtenção de um consenso, “criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p.43). Hegemonia traz consigo a noção de movimento.

O conceito de senso comum, por sua vez, está profundamente imbricado na noção de hegemonia. Os discursos hegemônicos só se constroem como tal, na medida em que estão conectados com a vida prática de uma sociedade e com os alicerces que a sustentam, isto é, com o senso comum. No entanto, não se pode dizer que o senso comum depende apenas da hegemonia para existir, nem se pode afirmar que o senso comum é formado apenas pelas ideias hegemônicas. Tampouco, em relação à hegemonia, é possível dizer que ela só se faz presente através do senso comum. O que existe é uma relação de interdependência entre senso comum e hegemonia. O senso comum é, ao mesmo tempo, a naturalização de determinadas

ideias de grupos hegemônicos – os interesses desses grupos, através do senso comum, deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais, como essenciais na vida prática – e também é a base com a qual as ideias hegemônicas precisam estar conectadas. Os discursos hegemônicos, a partir dessa perspectiva, não podem ser entendidos como um mero falseamento da realidade, pois ao considerar que o senso comum serve de apoio para os discursos hegemônicos e esses últimos também servem de apoio ao primeiro, deixa de existir a ideia de um grupo dominante simplesmente manipulando um grupo dominado.

Tendo em vista que é o senso comum que “dita os parâmetros para nossa vida prática, que necessita de respostas e reações ágeis para os vários problemas experimentados no cotidiano” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.71), é compreensível que os grupos hegemônicos se preocupem que suas ideias estejam conectadas com essas respostas e reações cotidianas. Dessa forma torna-se possível que os interesses dos grupos hegemônicos tenham atribuição de sentido pela sociedade em que se inserem. No entanto, o senso comum não se constitui puramente através dos discursos hegemônicos, ele também é formado por outras ideias. Gandin e Hypolito (2003) contribuem para essa questão ao afirmarem que:

[...] embora historicamente o senso comum seja objeto de “trabalho” dos discursos dominantes, ele preserva suas características básicas: fragmentário e contraditório, carregado de diferentes visões de mundo. A “organização” do senso comum não é, portanto, nem estável nem permanente. O senso comum é uma arena de luta ideológica. (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.76).

A citação acima ajuda a pensar que o senso comum não é formado apenas pelos discursos hegemônicos, mas também por outros elementos que, muitas vezes, são contraditórios em relação ao primeiro. Por isso, é que é necessário que os grupos hegemônicos lutem diariamente para que os seus elementos continuem tendo sentido na vida prática e, assim, continuem pertencendo aos discursos que formam o senso comum. Tal qual o conceito de hegemonia, o senso comum também tem uma ideia de movimento, como um terreno que precisa ser constantemente conquistado.

O trabalho docente, por sua vez, tem uma perspectiva, nesse trabalho, de profunda ligação com os elementos do Estado e com as questões de poder que o permeiam – entenda-se, aqui, os discursos hegemônicos e o próprio senso comum. A escola é entendida como uma instituição do Estado e que, portanto, é atravessada pelos discursos que o constituem. As professoras, conseqüentemente, também são permeadas por esses discursos e, assim como a instituição escolar, sofrem influências do Estado – já que este não é neutro – através dos grupos que o formam e de seus interesses.

O entendimento central, nesta pesquisa, em relação ao trabalho docente é que uma de suas principais características é a autonomia relativa que os sujeitos que exercem tal trabalho possuem. Tal aspecto é fundamental para a compreensão de toda a pesquisa, pois, com o uso do conceito de autonomia relativa, justifica-se o interesse em pesquisar a relação entre o campo macro e microssocial: na medida em que existe uma influência por parte do Estado na escola e no trabalho das professoras, é possível perceber a ação da estrutura; contudo, o fato de que exista certa autonomia por parte das professoras, denota que as influências do campo macrosocial não são deterministas e tampouco as únicas a agirem dentro das escolas. Há, também, as práticas no âmbito microssocial, já que o trabalho docente se caracteriza por ser intelectual e reflexivo sobre sua prática. Como diz Dale (1988), as professoras são funcionárias do Estado, mas não são apenas funcionárias burocráticas, que obedecem as suas regras, elas também pensam em relação ao que fazem.

Para que a análise da relação entre campo macro e microssocial fosse possível, foi utilizado o conceito de ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esse conceito complexifica a implementação de políticas públicas ao mostrar que não somente os grupos hegemônicos e o Estado têm papéis importantes na elaboração e implantação de políticas públicas, mas também outras instâncias como aqueles que redigem o texto de uma política e aqueles que a colocam em prática nas escolas. O ciclo de políticas é constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Os contextos, para esses autores, são inter-relacionados e não possuem uma “dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p.50). É importante entender os três contextos para que se tenha uma ideia da forma como as políticas educacionais são elaboradas e implementadas.

O contexto da influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esse contexto é importante por ser o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e é quando esses grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). É possível perceber que o contexto de influência é o espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem. Quando as políticas são elaboradas, os grupos precisam discutir e articular-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política consiga abranger os variados e muitas vezes contraditórios interesses dos grupos hegemônicos. Além disso, nesse contexto também há a influência de organismos internacionais e de questões globais nas políticas nacionais. No entanto, as determinações de

tais organismos são reinterpretadas por cada país, ou seja, elas não são simplesmente aceitas sem antes ver as particularidades de cada lugar.

O contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com “a linguagem do interesse público em geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20) (tradução nossa). Portanto, aqui, se pode perceber, de forma mais clara, a conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, através da conexão com os elementos que permeiam o senso comum. É importante dizer que, assim como os discursos hegemônicos, esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros.

O contexto da prática, para Bowe, Ball e Gold (1992), é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microsocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). No entanto, é preciso ter cuidado com essa ideia, pois se poderia afirmar, a partir desse pressuposto, que o fato da escola pública não ser eficiente, não ter qualidade e de as políticas públicas não terem o sucesso que almejam é devido ao fato de que as professoras agem por si próprias, não respeitando a política pública em si. Mais uma vez, cabe ressaltar que as professoras não agem de forma totalmente autônoma e que, portanto, cumprem, sim, determinações políticas. A culpabilização do corpo docente pelo fracasso da escola pública é uma afirmação rasa, pois não analisa o contexto social, político e econômico que permeia a escola, nem as disputas de poder que envolvem a educação como um todo.

Esse último contexto, que se refere diretamente às escolas e, logo, ao âmbito microsocial, tem fundamental importância neste trabalho, pois demonstra que os sujeitos que trabalham nas escolas e que colocam em prática uma política pública, agem sobre elas, reinterpretando-a e recontextualizando-a. O conceito de ciclo de políticas será fundamental para esse trabalho, pois vai ao encontro da perspectiva dessa pesquisa, mostrando uma não-linearidade das relações existentes em torno do Estado, das políticas educacionais e da escola.

Tendo como base os conceitos acima citados, foi decidido, como prática metodológica, a realização de entrevistas com professoras de primeiro e segundo anos, que trabalham em escolas nas quais há a adoção do programas de intervenção pedagógica do Instituto Alfa e Beto (IAB) para a área da alfabetização, na cidade de Porto Alegre, a análise de materiais destinados a alunos e professoras nesse programa de alfabetização e algumas observações nas salas de aulas das professoras que utilizam os programas, examinando o uso que fazem do material. Dentre as três opções metodológicas (entrevista, observações e análise de documentos), a que me permitiu obter mais dados foi entrevista. A seguir, dedico um espaço especial para explicar essa opção e a forma como foi realizada. As entrevistas foram a principal fonte de dados, sendo que as observações e as análises de dados foram pensadas como forma de qualificar as entrevistas. Cabe, no entanto, explicar, mesmo que de forma breve, o porquê dessas outras duas escolhas.

Tendo em vista o principal objetivo deste trabalho (que será abordado de forma detalhada no próximo subitem), que é verificar as novas dinâmicas no trabalho docente a partir da inserção de programas de intervenção pedagógica, ficou claro que apenas as entrevistas não dariam conta de responder a essa questão, pois as professoras fariam a respeito das novas dinâmicas a partir daquilo que sentem ou observam a seu respeito, mas eu não teria como perceber se essas falas faziam parte apenas do imaginário delas ou se realmente ocorriam na prática. A partir desse sentimento, as observações passaram a figurar como uma opção metodológica. Após a primeira entrevista com cada docente, fui para a sala de aula tendo sempre em mente o que cada professora havia dito, fazendo da entrevista um dos focos da observação. Tura (2003, p.185) destaca que as observações não devem nunca prescindir de “pressupostos teóricos que balizem o processo investigativo”. Portanto, a observação realizada neste trabalho teve sempre o objetivo de verificar na prática o que havia sido afirmado pela professora na primeira entrevista, bem como os conceitos teóricos (intensificação, controle, autonomia, reflexão sobre o trabalho docente etc.) que haviam sido construídos ainda no projeto de dissertação. Tura (2003) ainda contribui ao afirmar que o que deve ser observado nas escolas está diretamente relacionado ao que se desenhou durante a construção do objeto de estudo, dos objetivos elaborados e das perspectivas teóricas que foram eleitas. As observações também foram importantes para a segunda entrevista que foi realizada com cada professora, pois foi o momento em que a prática pode ser questionada e, em alguns casos, argumentos que foram trazidos nas entrevistas iniciais puderam ser contrastados com o que foi visto em sala de aula. Tais observações permitiram novas focalizações para as entrevistas e o estudo (TURA, 2003).

A análise de alguns dos documentos do IAB tem, por sua vez, o objetivo de compreender a relação entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática. A intenção foi examinar esses documentos como forma de verificar a linguagem utilizada – no sentido de perceber se era atrativa ou não e se conectava-se com os anseios daqueles que trabalham na educação –, a relação que o texto tem com o discurso veiculado pelos grupos gerenciais e de que forma esse material é reinterpretado na prática. Mais uma vez, o aporte teórico foi fundamental para essa prática, pois a leitura desses documentos esteve sempre alicerçada no que foi construído teoricamente durante o projeto de pesquisa, como forma de focalizar alguns aspectos entre uma variada gama de possibilidades.

A opção por entrevistas foi pelo fato de que através delas é possível “gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio da observação ou por outros meios” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Judith Bell (2008, p.136) corrobora essa ideia e salienta que “uma das principais vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade. Uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos – coisas que o questionário nunca pode fazer”. Além disso, as entrevistas representam a possibilidade de uma escuta sensível dos sujeitos da pesquisa sobre a temática do trabalho e permite aproximar-se da realidade da população estudada, o que, neste trabalho é fundamental, já que a ideia é poder perceber a relação entre o campo macro e microssociológico. No caso de entrevistas com pessoas que representam o Estado, haverá a possibilidade de verificar o campo macro e com as professoras será escutado o campo micro, contemplando alguns dos ciclos de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) que serão abordados no decorrer deste trabalho.

Bell (2008) diz que nas entrevistas também podem ser observados os gestos e as expressões dos entrevistados, o que também diz muito em uma resposta. Também destaca que, na entrevista, é possível retomar uma questão que o entrevistador julgue interessante ou que pode esclarecer e desenvolver ideias trazidas pelo entrevistado. Através do uso de entrevistas, é possível esmiuçar o tema, ainda mais quando se utiliza entrevistas semi-estruturadas já que “[...] em entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas, a maneira *como* um entrevistado responde a uma questão frequentemente vai moldar a questão seguinte formulada pelo pesquisador [...]” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.172) (grifo dos autores). Esses autores ajudam a definir o que são entrevistas semi-estruturadas ao dizerem que elas “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a

apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.174).

Através de uma entrevista semi-estruturada, é possível que outras questões que não haviam sido previstas pelo pesquisador apareçam, enriquecendo o tema de pesquisa e colaborando para que outras abordagens sobre o assunto possam ser realizadas, inclusive rever o aporte teórico, já que a ideia é que a metodologia e a teoria do trabalho estejam imbricadas, como já dito anteriormente.

As entrevistas permitem aproximar-se da realidade da população estudada (ZAGO, 2003). No caso desta pesquisa, o interessante é poder estar em contato com as professoras que utilizam os programas do Instituto Alfa e Beto, entendendo a forma como veem tais programas e como os mesmos modificaram o trabalho antes realizado. Além disso, através da entrevista há a possibilidade de “assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas” (ZAGO, 2003, p.298). A ideia é que se possa, com as entrevistas, verificar se existentes contradições entre o que pensam as professoras e a sua prática, de que forma fica a autonomia dessas professoras que trabalham com os programas do Alfa e Beto e a forma como os mesmos tiveram espaço de inserção nas escolas selecionadas para o trabalho de campo da pesquisa.

O tipo de entrevista que foi utilizado neste trabalho – como uma forma de entrevista semi-estruturada – é a “entrevista compreensiva” (ZAGO, 2003). Segundo a autora Nadir Zago (2003), a entrevista compreensiva “não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p.295). A opção por esse tipo de entrevista foi tomada pois, através dela, é possível estabelecer um diálogo mais aberto com os entrevistados, já que não existe um questionário pré-estabelecido, que encerre a entrevista nela mesma. A partir de uma entrevista não tão estruturada, é possível que, em meio a uma entrevista, o pesquisador possa realizar outras perguntas que se tornam pertinentes no momento em que se faz a entrevista, tendo em vista sempre o foco principal do estudo e a temática da entrevista em si. O importante é não perder o foco, apesar de a entrevista não ter uma estrutura pronta antes da realização da mesma. Nesse sentido, Zago (2003) colabora ao afirmar que:

A margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. Em minhas pesquisas organizo temas e, dentro destes, questões mais específicas. Esse processo

auxilia na definição da problemática, ajuda a hierarquizar assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação. (ZAGO, 2003, p.303).

A citação acima demonstra que a entrevista compreensiva não é uma entrevista totalmente livre, o que significa dizer que ela tem como foco uma determinada temática a ser trabalhada pelo pesquisador. Contudo, a entrevista compreensiva também tem como característica certa liberdade para que o pesquisador crie novas perguntas ao longo da entrevista, na medida em que vê que as mesmas contribuirão para a pesquisa em si.

Uma contribuição importante da entrevista compreensiva – e que é alicerce para este trabalho –, é que esse tipo de entrevista também pode servir como ponto de partida para a teoria e o próprio objeto de uma pesquisa. Isso significa dizer que não há uma hierarquização entre a teoria que embasa a pesquisa e a metodologia: a entrevista deixa de servir apenas como forma de teste e comprovação das hipóteses, ela também passa a significar um ponto de partida para a problematização (ZAGO, 2003). Neste trabalho, essa característica se tornou fundamental. Inicialmente, o projeto de dissertação teve um tema de pesquisa um pouco diferente, mais focado na autonomia e no trabalho das professoras em sala de aula. Com as entrevistas iniciais, para que fosse possível uma aproximação das escolas e das professoras a serem pesquisadas, esse foco mudou, mostrando a necessidade de modificar o tema de pesquisa, passando a enfatizar as políticas públicas e as relações entre o campo macro e microsocial. Portanto, essas entrevistas iniciais serviram para rever o projeto e passaram a ser consideradas como um ponto de partida.

### 2.3 MAPEAMENTO DAS ESCOLAS QUE ADOTARAM PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Antes da realização das entrevistas iniciais, foi realizado um contato com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC) para que se pudesse ter acesso aos dados que informavam quantas escolas em Porto Alegre<sup>5</sup> haviam adotado programas de um das três instituições disponibilizadas pela SEC: Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Alfa e Beto (IAB) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). A SEC disponibilizou uma tabela com o nome de todas as escolas que haviam adotado um dos

---

<sup>5</sup> A opção pelo município de Porto Alegre deveu-se ao fato de morar neste mesmo município, o que facilitou a pesquisa junto às escolas.

três programas. Abaixo segue um quadro que mostra o número de escolas que adotou, em Porto Alegre, cada um dos três programas no ano de 2009. De um total de 227 estabelecimentos estaduais que atuavam com as séries iniciais<sup>6</sup>:

<b>Programa</b>	<b>Número de escolas</b>
Instituto Ayrton Senna	4
Instituto Alfa e Beto	107
Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação	37

Após a coleta dos dados acima, foi realizado um contato com todas as escolas para saber a quantidade de turmas que trabalhavam com o material dessas instituições e o tempo de parceria que havia entre as escolas e os programas. Em grande parte das escolas, 2009 representou o primeiro ano em que foram adotados esses programas externos à escola. Depois desse primeiro contato com as instituições escolares, houve uma reavaliação em relação aos programas que seriam estudados, pois, inicialmente, havia pensado em realizar o estudo de dois institutos para que fosse possível fazer uma comparação. No entanto, esse momento de reavaliação serviu para dar um novo rumo à pesquisa, optando-se apenas pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), pois, assim, haveria a possibilidade de estudar mais escolas que tivessem aderido ao mesmo programa, aprofundando o estudo e entendendo de forma mais aprofundada um determinado programa. Outro fator que levou a tal escolha foi que um número significativo de escolas havia optado pelo Instituto Alfa e Beto e não pelos outros dois programas, o que foi avaliado como importante para ser examinado com um olhar mais atento.

Após a decisão por apenas o estudo de uma das instituições, voltou-se aos dados obtidos através de telefonemas para as escolas. O critério inicial para a escolha das escolas a serem pesquisadas foi a quantidade de turmas que estavam trabalhando com o programa do IAB, para que se abrangesse um número significativo de professoras entrevistadas e turmas observadas. Para que se verificasse quais escolas tinham mais turmas trabalhando com o material do IAB. Assim, foram selecionadas três escolas. Todas as três localizadas em bairros centrais de Porto Alegre. Após esta decisão, foi realizado um segundo contato com as três escolas, explicando o projeto de pesquisa e marcando uma primeira entrevista com a diretora

---

<sup>6</sup> Dado obtido a partir do Censo Escolar 2009.

ou supervisora das instituições. Depois da realização dessas entrevistas, foram entrevistadas as professoras das turmas em que o programa de alfabetização do IAB estava sendo utilizado.

Conforme conversa com as professoras das escolas e com membros da própria SEC, a Secretaria de Educação possibilitou que as escolas escolhessem entre um dos programas de uma das três instituições. No entanto, é importante destacar que esses programas são dirigidos apenas para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos, o que significa dizer que todas as professoras entrevistadas e que farão parte da pesquisa ministram aulas para essas séries.

As entrevistas com a equipe diretiva e com as professoras tiveram, como principal objetivo, minha aproximação às escolas, para que pudesse se estabelecer um vínculo e para que se garantisse a efetiva participação dessas instituições escolares, confirmando a continuidade na pesquisa. Também serviram para uma primeira aproximação ao tema e para o estabelecimento do problema de pesquisa, já que, como mencionado anteriormente, as entrevistas serviram, também, como ponto de partida para a pesquisa da dissertação.

Das três escolas que foram inicialmente escolhidas para a pesquisa, uma delas, no ano de 2010, solicitou à Secretaria para não continuar no programa de adesão dos programas. Essa solicitação deveu-se à troca de direção da escola, sendo que a direção eleita era contrária aos programas de intervenção pedagógica. Além dessa questão, na defesa do projeto dessa dissertação, a banca problematizou o fato das três escolas escolhidas estarem localizadas em zonas centrais de Porto Alegre e atenderem um público classe média. Um olhar sobre uma escola localizada em uma região periférica da cidade, que atendesse crianças mais desfavorecidas economicamente, passou, então, a ser considerado. Assim, na continuidade da pesquisa, a escola que havia desistido do programa, cujas professoras já haviam sido entrevistadas, foi retirada da pesquisa e outra instituição escolar, localizada na zona periférica de Porto Alegre foi inserida. A decisão foi de pesquisar três escolas, a partir do critério da quantidade de turmas e do público atendido.

Nas escolas, solicitei às diretoras ou supervisoras para acompanhar uma professora de 1º ano e uma professora de 2º ano. A opção por entrevistar duas professoras por escola foi pelo tempo disponível pela pesquisa, já que, como um dos instrumentos metodológicos, foi a observação das turmas. Para cada turma, dediquei uma semana ininterrupta de observação em sala de aula, para que pudesse acompanhar o cotidiano das docentes em um período normal de aula. Julguei importante, como opção metodológica no campo de pesquisa, solicitar às diretoras e supervisoras das escolas, que me indicassem professoras que tivessem uma relação diferente com a metodologia adotada, ou seja, alguma que tivesse se adaptado ou escolhido

aderir ao método e outra que tivesse tido “dificuldades” de adaptação ou que tivesse se mostrado contrária à adesão. Esse critério foi importante para que pudesse observar diferentes visões em relação ao programa, tentando abranger, assim, uma gama mais variada de relações. Segue, abaixo, algumas informações sobre as escolas<sup>7</sup> e as professoras:

### **Escola A**

A Escola A fica localizada em um bairro central do município de Porto Alegre e é mantida pelo poder público estadual. Foi fundada em 1966 e oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo EJA. Possui um total de 1.100 alunos. A escola possui um quadro composto por 93 professores, sendo 13 deles de Séries Iniciais. A escola também conta com duas orientadoras educacionais e três pedagogas, sem especialização em supervisão escolar, que assumiram o cargo de supervisão na escola.

Possui alguns alunos com necessidades educativas especiais, como cadeirantes e alunos com Síndrome de Down, mas são casos isolados. A escola possui CPM e Conselho Escolar, que se reúne uma vez por mês.

A escola A, no ano de 2009, trabalhou com a metodologia nas turmas de 1º ano. A partir de 2010, as professoras optaram por não adotarem mais a metodologia do IAB. No entanto, conforme contrato de adesão acordado com a SEC, as escolas precisam trabalhar com a metodologia durante dois anos. A SEC só aceita a desvinculação de uma escola do projeto em meio a sua execução, ou seja, antes de completar dois anos, mediante justificativa. Assim, a escola A, no ano de 2010, manteve o uso da metodologia apenas nas turmas de 2º ano. Nessa instituição, foram realizadas entrevistas com duas professoras que trabalham, nas turmas de 2º ano. São elas:

Lívia<sup>8</sup> – trabalha com uma turma de 2º ano na escola A e, na parte da tarde, atua como professora em outra escola. Fez magistério e Pedagogia, com ênfase em educação infantil. Trabalha há 20 anos em sala de aula e, na escola A, atua há seis anos. É o terceiro ano que trabalha com turmas de alfabetização. Participou da decisão de adotar uma das metodologias e foi a favor da adoção.

Fernanda – trabalha 20 horas na escola A e não tem outra turma no turno inverso. Atua com uma turma de 2º ano e é a primeira vez que trabalha com uma turma de alfabetização. Fez magistério e iniciou duas faculdades sem ter concluído: Psicologia e Biologia. Trabalha

---

<sup>7</sup> Como forma de preservar a identidade das professoras entrevistadas, optei por não mencionar o nome dos bairros em que as escolas pesquisadas estão localizadas.

<sup>8</sup> Como forma de preservar a identidade das professoras, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

há 27 anos em sala de aula e atua, desde maio de 2010, na escola A. Ingressou na escola na vaga de uma professora que se aposentou. Quando do ingresso de Fernanda, a escola já havia adotado uma metodologia, o que significa dizer que não foi uma opção da professora trabalhar com esse método.

Também foi entrevistada a coordenadora pedagógica da escola.

Érica – formada em Pedagogia, tem especialização em Planejamento Educacional e Avaliação Educacional. Atua na escola desde 1999, ocupando sempre o cargo de coordenação, mesmo sem ter formação específica para esse cargo.

### **Escola B<sup>9</sup>**

A escola B fica localizada em um bairro central no município de Porto Alegre. Esta escola é mantida pelo poder público estadual. A escola foi fundada em 1918 e conta com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio. Atualmente, a escola possui 1.307 alunos. O corpo docente é composto por 80 professores, sendo 35 deles de Ensino Fundamental e, desses, 12 são de séries iniciais. Além dos professores, a equipe pedagógica tem uma orientadora e duas supervisoras, sendo que essas últimas duas atuam somente com o grupo de professores de 1ª a 4ª série.

A escola possui alguns alunos incluídos, mas não possui um trabalho de inclusão sistemático. O Conselho Escolar reúne-se pelo menos uma vez por mês e quando há algum episódio mais importante. A escola não tem Círculo de Pais e Mestres.

Na escola B, foi entrevistada uma professora de 1º ano, que utilizou o método no ano de 2009 com uma turma de 1º ano e, no ano de 2010, continuou utilizando a metodologia com uma turma do mesmo nível escolar.

Elisa – trabalha com uma turma de 1º ano no turno da manhã e, no turno inverso, atua como coordenadora pedagógica da educação infantil e séries iniciais. Fez magistério e faculdade de Letras, com ênfase em português e inglês. Durante sua atuação como professora, realizou cursos de formação, como habilitação para trabalhar com a educação infantil, habilitação para trabalhar com educação especial e fez especialização em educação infantil e séries iniciais. Atua há 25 anos em sala de aula e trabalha há sete anos na escola B. Há dois anos, atua como professora alfabetizadora. Antes, só havia alfabetizado turmas de educação

---

<sup>9</sup> Nessa escola, foi observada apenas uma turma de 1º ano, pois a turma de 2º ano do turno da manhã (turno em que tinha disponibilidade para observação) estava enfrentando, segundo a direção, problemas com a professora. Assim, a direção julgou melhor não haver a intervenção de uma pessoa fora do cotidiano das crianças na sala de aula.

especial. Esteve entre o grupo de professoras que optou por uma das metodologias e foi a favor dessa opção.

Também foram entrevistadas a diretora da escola, Renata, e a coordenadora pedagógica do turno da manhã das séries iniciais, Sandra.

Renata – tem licenciatura plena em matemática e especialização em matemática. Trabalha nessa escola desde 2003 e está no segundo mandato como diretora da escola.

Sandra – atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e séries iniciais no turno da manhã e, à tarde, é professora, também na escola B, de uma turma de 1º ano. Fez magistério e Pedagogia, com ênfase em educação especial. Atua há 20 anos como professora e trabalha há sete anos nessa escola. Fez parte do grupo de professoras que optaram por aderir a uma metodologia. A opção pelo IAB foi porque, segundo a Sandra, essa metodologia . Não possui formação para trabalhar como coordenadora.

### **Escola C**

A escola C fica localizada em um bairro periférico do município de Porto Alegre. A instituição também é mantida pelo poder público estadual. A escola conta com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio e possui cerca de 1.600 alunos. Há aproximadamente 70 professores que trabalham na escola, sendo que 13 atuam nas séries iniciais. A equipe pedagógica é formada por duas orientadoras e três supervisoras.

A instituição possui alguns alunos incluídos. O Conselho Escolar é bastante atuante e reúne-se uma vez por mês. A escola também conta com o Círculo de Pais e Mestres.

Nessa escola, quem decidiu por aderir a um dos programas disponibilizados pela SEC foi a equipe diretiva. O grupo de professores das séries iniciais foi informado que, a partir de 2009, a escola trabalharia com uma metodologia. As professoras escolheram qual das três metodologias seria adotada.

Na escola C, foram entrevistadas uma professora que atua com o 1º ano e uma professora que atua com o 2º ano:

Isadora –trabalha 40 horas na escola. Atua com uma turma 1º ano no turno da manhã e com uma turma de 1º ano no turno da tarde. Fez magistério e tem formação superior em Letras, com ênfase em literatura, pela FAPA. Atua há 43 anos como professora, já sendo aposentada. Trabalhou sempre com turmas de alfabetização. Na escola C, atua há 15 anos.

Helena – trabalha 40 horas na escola. Atua com uma turma de 2º ano no turno da manhã e com uma turma de 1º ano no turno da tarde, ambas na escola B. Helena fez magistério, Pedagogia na UFRGS, com ênfase em séries iniciais, pós-graduação em

psicopedagogia na PUC e, atualmente, pós-graduação em Gestão Escolar na IERGS. Atua há 15 anos em sala de aula e trabalha há cinco anos na escola C. É o quarto ano que atua com turmas de alfabetização.

Além das professoras, nessa escola, foi entrevistada a supervisora das séries iniciais:

Mariana – é formada em Pedagogia pela UFRGS, com ênfase em séries iniciais. Possui especialização em Psicopedagogia, Não tem nenhuma formação específica para trabalhar com supervisão, mas seu diploma da UFRGS a habilita a trabalhar nessa área. Atua na escola há cinco anos, sendo que há três ocupando o cargo de supervisão no turno da tarde e trabalhando como professora de séries iniciais no turno da manhã.

Apresentadas as escolas e as professoras que foram entrevistadas, passo, agora, a tratar mais do âmbito macrosocial em que se inserem os programas de intervenção pedagógica. Para uma aproximação desse âmbito ou daquilo que Bowe, Ball e Gold (1992) chamam de contexto de influência, o quarto capítulo é de fundamental importância. Através do estudo da reestruturação do estado, haverá a possibilidade de compreender os discursos hegemônicos que passaram a ser veiculados, formando o contexto de influência que favoreceram a adoção de tais programas. Além desse capítulo, para compreender o contexto macrosocial, foi analisado o DVD *Proposta para nova legislação educacional – plano de carreira e gestão escolar*, em que a ex-Secretária de Educação, Mariza Abreu, trata a respeito dos novos paradigmas educacionais a serem implementados no Estado. Também foram analisadas reportagens de veículos midiáticos que traziam ideias de pessoas importantes para o entendimento do contexto em que se inserem a adoção de tais programas. A análise desses materiais, bem como a construção do aporte teórico em torno da reestruturação do estado, contribuiram para o entendimento de qual o objetivo do Estado quando da implementação dessa proposta para as escolas do Rio Grande do Sul e do objetivo que o IAB tem ao formular programas para serem adotados pelas escolas. Para a dissertação, também foram entrevistadas as seguintes pessoas:

Roberta<sup>10</sup> – uma das pessoas da SEC responsável pela implementação dos programas do IAB no Estado do Rio Grande do Sul

Graziela – atua na 1ª Coordenadoria Regional do Estado, que compreende todas as escolas estaduais de Porto Alegre. É uma das responsáveis por coordenar, em Porto Alegre, as escolas que aderiram aos programas do IAB. Possui magistério, é graduada em Letras e tem

---

<sup>10</sup> Assim como as professoras entrevistadas, os nomes das pessoas da SEC e do próprio IAB também são fictícios, como forma de preservar suas identidades.

Pós-Graduação em Produção Textual. Trabalha no estado desde 1994 e na 1ª CRE desde o final de 2006.

Cristina – coordenadora dos projetos do IAB nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul desde novembro de 2009. Antes desse cargo, atuou na SEC, ocupando o cargo que hoje é de Roberta, desde 2007, início da gestão do Governo Yeda Crusius, até maio de 2009. É formada em Pedagogia, com foco em Séries Iniciais. Possui especialização em Psicomotricidade e Gestão Escolar.

Essas entrevistas foram importantes para o exame da capacitação realizada pelas docentes, como forma de analisar o que a SEC espera dessas professoras no uso do programa, e, também, para a compreensão da relação entre os contextos macro e micros social, pois foi possível visualizar quais eram as expectativas do Instituto, da SEC e da 1ª CRE sobre a implementação dos programas, a forma como os mesmos eram colocados em prática pelas professoras e as próprias limitações para a sua implementação devido a falta de recursos humanos por parte do Estado e do Instituto.

Além da realização das entrevistas, também foram feitas observações nas cinco salas de aula das professoras entrevistadas e análise dos materiais do Instituto Alfa e Beto utilizados pelas docentes e pelos alunos. A ideia com as observações foi verificar, na sala de aula, a forma como as professoras utilizam o método e se existia algum tipo de prática que ia de encontro ao programa. Já a leitura dos materiais, foi realizada para conhecer e analisar os pressupostos do IAB em relação ao trabalho docente e à alfabetização. 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 na sala de aula, 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. A análise dos livros dos alunos e os manuais das professoras foi realizada para o entendimento das dinâmicas esperadas pelo Instituto para a prática da sala de aula. O objetivo não foi verificar o conteúdo pedagógico, mas, sim, o que está previsto no material como gestão de sala de aula. A análise dos livros teóricos, por sua vez, teve como objetivo examinar a forma como os pressupostos teóricos do Instituto chegam até a professora e a linguagem utilizada para atingir o corpo docente. Essa última análise está relacionada com um dos contextos do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que é o contexto de produção de texto e que, nesse caso específico do IAB, diz respeito à linguagem utilizada pelo Instituto para

transmitir seus objetivos de forma que estejam conectadas com as preocupações e realidades que professoras, secretarias da educação e governos estaduais têm em relação à educação. A análise dos livros disponibilizados pelo IAB se faz fundamental não só para compreender de que forma os interesses desse Instituto se conectam com a realidade das escolas, mas, também, os próprios pressupostos teóricos que alicerçam sua metodologia e concepção de educação.

## 2.4 PROBLEMA DE PESQUISA

A concepção teórico-metodológica até aqui utilizada mostra a complexidade existente em torno do uso de programas de intervenção pedagógica externos à escola. O conceito de “ciclo de políticas” (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que já foi abordado brevemente nesse capítulo e que será aprofundado no sexto capítulo, auxilia a pensar as diferentes instâncias que são envolvidas quando da elaboração e implementação de uma política pública. Com o objetivo de poder entender melhor tal complexidade e de examinar como concretamente operam e se relacionam as dinâmicas descritas nesse capítulo (senso comum, trabalho docente, Estado, ciclo de políticas), construí o seguinte problema de pesquisa:

Quais são as novas dinâmicas que se estabelecessem no trabalho docente das professoras quando são implementados programas de intervenção pedagógica?

Esse problema de pesquisa foi elaborado a partir das entrevistas iniciais realizadas nas escolas, no ano de 2009, em que houve uma constatação inicial de que há, de fato, novas dinâmicas no trabalho docente das professoras quando são implementados programas de intervenção. Como já relatado no sub-item anterior, essas entrevistas iniciais foram feitas com professoras e diretoras e/ou supervisoras de três escolas que, inicialmente, haviam sido escolhidas para a pesquisa. Essas entrevistas tinham por objetivo uma primeira aproximação às escolas e à temática de pesquisa. A partir da escuta das professoras, pude constatar a existência de novas dinâmicas no trabalho realizado pelas mesmas em sala de aula. Uma das professoras, ao falar sobre a escolha da metodologia do IAB relata que:

O material, à primeira vista, a gente achou muito bom. Mas a gente não sabia que tinha todo um lado de aulas já prontas, que a gente ia ter que se adaptar a todas estas aulas. Até então, a gente não tava a par deste assunto.

A partir da fala acima é possível perceber que, a partir da inserção do material, as professoras necessitaram estabelecer novas dinâmicas para a sua prática cotidiana de sala de aula. Quando a professora acima fala sobre “adaptação” significa dizer que outra maneira de dar aula precisou ser colocada em prática. Outra professora entrevistada corrobora a ideia de que é preciso estabelecer um novo jeito de dar aula, pois, com a inserção do material, o que era costumeiro na atuação em sala de aula, passa a ser diferente:

Aquele começo e aquela questão que a gente está acostumado, como professor, a preparar o material, ir conhecendo cada um dos alunos e ir preparando material conforme a evolução deles. O projeto não, ele chega para o todo, a turma tem que andar junta. Para que isso aconteça, tem toda uma preparação anterior, é um método fônico, que a gente também tinha que ouvir CDs, ouvir aulas e ir se adequando.

A professora, em sua fala, demonstra que é preciso trabalhar de outra forma, na medida em que ela precisa, a partir do método, que todos os alunos andem juntos. Conforme o próprio relato da docente, a dinâmica sem o método era preparar materiais mais individualizados, a partir do conhecimento de cada aluno; com a metodologia, isso passa a ser feito de uma forma mais padronizada. Outra professora, de outra escola, mostra que foi necessário implementar outro ritmo de trabalho para utilizar o material do IAB:

[...] para seguir à risca todo o programa, cumprir todo o programa, do início ao fim, conforme eles colocam no agendão, conforme o planejamento que é feito, tu levas uma manhã inteira. Eu parava para o lanche, 20 minutos de recreio, e voltava e trabalho, trabalho, trabalho.

A diretora de uma das escolas mostra que não somente a sala de aula e as professoras tiveram que estabelecer novas formas de trabalhar a partir da inserção da metodologia, como também a própria escola em si:

[...] não houve para as escolas que optaram um olhar para a estrutura dos recursos humanos que é necessária à implementação desse processo. O método não se preocupou em dizer, para a Secretaria de Educação, que a aplicação do método exigia uma estrutura. Ter coordenação pedagógica, ter inclusive profissionais outros na escola para poder ajudar.

Na sequência da fala, a diretora diz que a escola precisou adaptar-se para a implementação do método, para a aplicação dos testes nas crianças entre outras exigências necessárias para a aplicação da metodologia na escola. A diretora também fala que a própria CRE precisou adaptar-se para auxiliar as escolas. Essa última fala vai ao encontro da

construção teórica do trabalho; fica evidente que, quando da implementação de uma política pública na educação, há toda uma reestruturação, não somente do contexto micro, que compete, nesse caso, à sala de aula, mas outras instâncias estatais também são envolvidas e precisam adaptar-se. É possível perceber uma relação entre diferentes espaços.

O problema de pesquisa está, em sua formulação, mais relacionado ao âmbito da sala de aula, pois trata diretamente do trabalho das professoras. No entanto, isso não significa dizer que ele se restringe a este âmbito, pois, como já explicitado anteriormente, para compreender o âmbito microsocial é preciso analisar o âmbito macro, pois existe uma forte relação entre a sala de aula, as dinâmicas de gestão e as políticas públicas. Assim, analisar as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho das professoras, é entender o que dessas novas dinâmicas se relacionam com os interesses presentes na elaboração das políticas públicas e em todo o seu processo de implementação, verificando se existem contradições e afirmações em relação aos objetivos das políticas.

A análise inicial de alguns livros disponibilizados pelo IAB para os docentes e para os alunos também foi importante para a construção do problema de pesquisa. O contato com esses livros ocorreu através das professoras entrevistadas, e pode-se verificar que os livros definem os conteúdos a serem trabalhados pelas professoras e a própria forma como elas devem ensinar os seus alunos. Nas entrevistas iniciais realizadas com as professoras das escolas pesquisadas também foi citado, inúmeras vezes, o “engessamento” que significou a adoção de tal proposta. Uma das professoras, após o uso da metodologia durante um ano, afirma que: “Eu me senti tolhida, tendo que seguir aquelas regras, tipo cartilha”. Nessas entrevistas iniciais, apareceram, também, elementos que demonstram que as professoras realizaram adaptações em relação à metodologia, não realizando somente o que foi estabelecido pela SEC ou pelo IAB:

[...] ao longo do semestre, foram acontecendo mudanças. Muita gente reclamou, nós mudamos a maneira, incrementamos, inventamos algumas coisas [...] [...] no final do ano, que a gente recebeu a visita das meninas que coordenam [referindo-se às pessoas da SEC], elas adoraram, acharam que estava tudo ótimo, só que viram que a gente estava trabalhando com matemática, do nosso jeito também. Viram que a gente tava com o caderno.

As entrevistas iniciais mostraram uma riqueza de elementos em relação às mudanças que ocorreram no trabalho docente quando da implementação da metodologia. A partir de tais constatações, mesmo que iniciais, foi possível verificar a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado sobre o trabalho docente quando da adoção de tais materiais.

As entrevistas – como já dito anteriormente – também possibilitaram ver a importância de se estudar a forma como se relacionam o âmbito macro e microsocial. Os programas de intervenção pedagógica representam mais que uma opção das escolas; trata-se de uma política pública do Estado. No entanto, como será verificado no capítulo em que elaboro o aporte teórico, principalmente na análise do conceito de ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), as definições em âmbito macro sofrem transformações ao longo de sua implementação, até chegar ao âmbito microsocial. Nesta perspectiva, a ação das professoras tem fundamental importância. Um trabalho de pesquisa realizado anteriormente mostrou que, nas escolas em que não há o uso de programas de intervenção pedagógica, existe uma autonomia, mesmo que relativa, por parte das professoras em relação às diretrizes da escola, aos pais e aos próprios alunos (LIMA, 2007). Essa autonomia é uma das ações que se concretizam no âmbito microsocial e que vai influenciar e modificar as decisões estruturais. No entanto, é preciso verificar se essa autonomia relativa continua existindo quando são adotados esses programas e se tal autonomia influencia a forma como as políticas públicas são implementadas nas escolas, verificando se e como ocorre um produto híbrido entre as concepções e práticas das professoras com os objetivos traçados a partir da ideia do uso dos programas oferecidos pelo Estado.

O problema de pesquisa provoca outras questões relevantes para o trabalho, que se tornaram objetivos específicos para essa dissertação:

- ↳ Apontar e analisar ocorrências de transformações concretas que surgiram na prática docente das professoras em sala de aula quando da implementação de programas de intervenção pedagógica
- ↳ Examinar a existência ou não de espaços nas escolas públicas estaduais estudadas que favorecem a adoção ou suscitam resistências aos programas de intervenção pedagógica

Esses dois objetivos específicos buscam qualificar ainda mais o tratamento teórico-empírico do problema de pesquisa e são desdobramentos desse mesmo problema.

### **3 O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E O INSTITUTO ALFA E BETO**

Para que se possa entender o problema de pesquisa, é preciso examinar as parcerias que estão sendo firmadas no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, este capítulo dedicar-se-á a explicar o projeto em que a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul propõe a adoção de programas de intervenção pedagógica e algumas das justificativas para o seu uso. Também haverá um sub-capítulo que examinará o Instituto Alfa e Beto de forma particular, já que as escolas a serem pesquisadas para a dissertação adotaram esse programa.

O objetivo, com este capítulo, é que se possa compreender a lógica que está inserida tanto na proposta de adoção dos programas de intervenção, quanto no próprio Instituto Alfa e Beto, pois, assim, nos capítulos teóricos, poderá se vislumbrar as conexões existentes entre essa lógica e os pressupostos da nova forma de administrar o Estado que hoje se faz presente.

#### **3.1 A ADOÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO**

As informações para esse capítulo foram obtidas através do site<sup>11</sup> da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e das entrevistas iniciais que foram realizadas nas escolas.

Os programas de intervenção pedagógica estão inseridos dentro de um projeto do Governo Estadual do RS denominado “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”. Nesse programa, cada escola estadual pode optar por um dos três programas de intervenção pedagógica oferecidos pelo Estado – Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS) –, ou por nenhum dos três, permanecendo com a metodologia da escola.

Segundo o site da Secretaria Estadual de Educação, o objetivo do programa é:

Aplicar três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em escolas públicas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul, visando à construção da matriz de competências e

---

<sup>11</sup> [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj\\_piloto.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao1)

habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, aos 6 ou 7 anos de idade.

A Fundação Cesgranrio é responsável por analisar a efetividade da implementação do programa, avaliando os resultados da aprendizagem dos alunos através de diferentes testes: no início do ano letivo, é aplicado um teste de prontidão para a alfabetização e, no final do ano, um teste composto por questões selecionadas com os responsáveis pelos três programas de alfabetização.

Esse projeto teve início em 2007, como um programa piloto, para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Neste primeiro ano de projeto, apenas algumas escolas foram contempladas, como forma de testar o projeto. O Estado do RS foi dividido em três grandes regiões (sul, nordeste e norte) para que fossem criados três pólos em cada região, sendo cada pólo responsável pela aplicação de um dos três programas de alfabetização. O objetivo era que todas as regiões testassem os três programas. Os quadros abaixo (GOVERNO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008) mostram a quantidade de escolas, em todo o estado do Rio Grande do Sul, que serviram como piloto no ano de 2007:

#### 1- Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA

REGIÕES	Nº ESCOLAS	Nº TURMAS	Nº PROFESSORES	Nº ALUNOS
REGIÃO NORDESTE	43	63	51	1.464
REGIÃO NORTE	40	45	43	999
REGIÃO SUL	55	59	57	1.265
TOTAL	138	167	151	3.728

Fonte: Departamento Pedagógico da SE/RS

#### 2 - Instituto Ayrton Senna

REGIÕES	Nº ESCOLAS	Nº TURMAS	Nº PROFESSORES	Nº ALUNOS
REGIÃO NORDESTE	70	70	68	1.601
REGIÃO NORTE	48	50	46	1.093
REGIÃO SUL	52	56	54	1.182
TOTAL	170	176	168	3.876

Fonte: Departamento Pedagógico da SE/RS

#### 3 - Instituto Alfa e Beto

REGIÕES	Nº ESCOLAS	Nº TURMAS	Nº PROFESSORES	Nº ALUNOS
REGIÃO NORDESTE	44	58	55	1.594
REGIÃO NORTE	33	37	37	819
REGIÃO SUL	47	54	54	1.183
TOTAL	124	149	146	3.596

Fonte: Departamento Pedagógico da SE/RS

De um total de 227.068<sup>12</sup> alunos matriculados nas séries iniciais (de 1º ao 4º ano) em escolas estaduais, 11.200 fizeram parte do projeto piloto. Além das escolas nas quais foram testados os programas, 169 turmas serviram como controle, ou seja, não receberam material de nenhum dos programas e nem formação continuada. Os alunos dessas turmas também realizaram os dois testes aplicados pela Fundação Cesgranrio<sup>13</sup>.

No ano de 2008, essas mesmas escolas receberam a ampliação da iniciativa também para o 2º ano de Ensino Fundamental. Já no ano de 2009, a SEC estendeu o projeto para todas as escolas públicas estaduais, sendo o uso de um dos programas opcional pelas escolas.

### 3.2 O INSTITUTO ALFA E BETO

O Instituto Alfa e Beto, conforme dados coletados em seu site<sup>14</sup>, é uma organização não governamental, sem fins econômicos, criado em novembro de 2006. O IAB foi constituído pela família Oliveira, tendo como Diretor-Presidente o professor João Batista Araujo e Oliveira e como Diretora-Administrativa a professora Mariza Rocha e Oliveira. Segundo o site, os criadores do Instituto possuem mais de 40 anos de experiência em educação e o IAB é a organização que resulta dessa ampla experiência. O Instituto, segundo o site, estabelece parcerias com instituições públicas e privadas.

O Diretor-Presidente do IAB possui graduação em psicologia na Universidade Católica de Minas Gerais, mestrado em Psicologia, pela Tulane University e é PH.D. em Pesquisa Educacional, pela Florida State University. João Batista Araújo e Oliveira já publicou inúmeros livros pelo IAB em que trata de temas como a reforma da educação, e o ensino dentro das salas de aula. Também possui publicações por outras editoras em que assuntos como a Pedagogia do Sucesso, a reforma do Estado e o Livro Didático têm especial atenção. O Diretor-Presidente já atuou como Secretário Executivo do MEC em 1995, como funcionário do Banco Mundial, em Washington, entre 1986 e 1995 (salvo período 1989-1992)

---

<sup>12</sup> Esse dado foi obtido no Censo Escolar de 2008. A tabela do Projeto Piloto, no entanto, se refere aos dados de 2007. O que ocorre é que no ano de 2007, não foi realizado o Censo Escolar.

<sup>13</sup> Não foi possível conseguir os dados dos testes realizados pela CESGRANRIO nas escolas. A SEC informou que não tinha esses documentos arquivados e que estavam nas próprias instituições escolares. No entanto, as escolas informaram que não localizaram os boletins com as notas dos testes.

<sup>14</sup> Todas as informações desse sub-capítulo foram obtidas no site do IAB: <http://www.alfaebeto.com.br/iab.php>

e foi assessor do Ministro Hélio Beltrão no Programa Nacional de Desburocratização (1980-1985), entre outros trabalhos.

A missão do IAB é disseminar e promover políticas e práticas de educação baseadas em evidência. No próprio site do Instituto há uma explicação sobre o que é uma educação baseada em evidência. Segundo as informações do próprio IAB, esse termo “refere-se aos fundamentos e argumentos que podem ser utilizados para fundamentar políticas e práticas educacionais que sejam baseadas em evidências científicas fundamentadas”. Para o IAB, essas evidências provêm de testes de desempenho dos alunos dentro de padrões aceitáveis pela comunidade científica, argumentos baseados no princípio da não-contradição, artigos científicos publicados em revistas e em práticas educativas baseadas em argumentos científicos sólidos e consistentes.

A justificativa utilizada pelo IAB para uma educação baseada em evidência é o fato de que no mundo inteiro, incluindo o Brasil, é crescente a demanda por avaliação dos resultados do sistema de educação, padrões para avaliar professores, alunos e escolas e critérios para avaliar a eficiência e equidade das políticas educacionais. O IAB ainda informa que uma educação baseada em evidências pode contribuir para trazer maior eficiência, qualidade e equidade na educação, principalmente, pelo fato de oferecer objetivos claros para a avaliação.

Para o IAB, é de fundamental importância o uso da ciência para o ensino, pois, segundo o site, não se deve pensar que “tudo sempre depende do professor”, pois a ciência permite avaliar a eficácia de diferentes programas. Afirma ainda que o fato de se pensar que “tudo sempre depende do professor” “representa uma ameaça à autonomia e à dignidade dos professores, pois torna o magistério comparável aos cultos secretos e à magia negra, inacessível à análise lógica e ao questionamento racional e científico”. Esse é um dos motivos que leva o IAB a defender o uso de uma metodologia, pois, segundo o site, “se o método é limitado, a aprendizagem dos alunos também será limitada independentemente do talento do professor. Os professores são tão bons quanto os métodos que utilizam”.

O IAB está presente em vários estados do Brasil. No site, não são disponibilizados quais os estados que adotaram seus programas, no entanto, há uma parte específica no site para depoimentos de pessoas que utilizam o método e é possível verificar que o IAB tem programas que são ou já foram implementados nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe.

O IAB tem como principal objetivo a alfabetização, pois para o Instituto esse é o “problema número 1 do Brasil” e enquanto não for resolvido, todos os outros esforços em

termos de educação estarão “fadados ao insucesso”. Por este motivo, o carro-chefe do IAB é o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. No entanto, seus programas abrangem outras áreas do conhecimento como matemática e lógica, ciência, estudos sociais, desenvolvimento motor e artes. Os produtos e serviços disponibilizados pelo IAB são:

1. Zero a Três: leitura para crianças – consiste em uma coleção de livro para crianças de zero a três anos que podem ser adquirida por famílias, creches ou outras instituições escolares que trabalhem com essa faixa-etária;
2. Programa Alfa e Beto Pré-Escola – “tem como objetivo promover o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, pessoal-social, cognitivo e psico-motor”;
3. Programa Alfa e Beto de Alfabetização – “o objetivo é assegurar a efetiva alfabetização das crianças”. Possui materiais para os alunos, professores e para a Secretaria da Educação;
4. Programa de Aceleração de Aprendizagem – “tem por objetivo habilitar alunos defasados a superar o atraso escolar e contribuir para a correção do fluxo escolar nas redes de ensino”;
5. Coleção Prova Brasil – “destina-se a escolas e redes de ensino que objetivam melhorar o desempenho de seus alunos nessa Prova”;
6. Coleção ABCD: uma nova proposta para o ensino de língua portuguesa – é um programa de Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
7. Coleção IAB de Matemática – “constitui um avanço na metodologia de ensino da matemática”. Existe um volume para cada ano das Séries Iniciais;
8. Coleção IAB de Ciência – “inclui livros de Ciências para as primeiras cinco séries do ensino fundamental. O aluno aprende a pensar, fazer perguntas e a procurar respostas de maneira sistemática e científica”;
9. Coleção IAB Fluência de Leitura – é um material destinado a alunos que ainda não possuem muita fluência na leitura. Segundo o site, serve para alunos “a partir do 2º ano, que já estejam alfabetizados” e para “alunos da 6ª série em diante que leiam menos de 140 palavras por minuto”;
10. Coleção Grafismo e Caligrafia – “o professor recebe orientações para ensinar postura, uso correto do lápis e dos comandos e sequências que a criança deve aprender para escrever de maneira clara, legível e fluente”;
11. Coleção Artes na Pré-escola – “tem como objetivo principal introduzir as crianças no mundo das artes visuais, especialmente no mundo do desenho e da pintura”;

12. Coleção Livros Gigante – “trata-se de livros ricamente ilustrados com leituras variadas próprias para as idades de 4 a 6 anos. O maior objetivo do livro é encantar a criança e tornar a leitura uma atividade desejada, habitual e prazerosa”;
13. Biblioteca do professor – é constituída por livros com diretrizes sobre diversos temas relativos à educação: planejamento, avaliação, alfabetização, redação e um manual sobre reforma da educação;
14. Seminários IAB – “realização de seminários internacionais sobre temas relevantes para a educação, sempre do ponto de vista da ‘educação baseada em evidências’”.

Nesta dissertação, serão analisados os programas que estão sendo implementados no Rio Grande do Sul. São eles: Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Coleção ABCD da Língua Portuguesa, Coleção IAB de Matemática e Coleção IAB de Ciências. No ano de 2009, o Estado do Rio Grande do Sul tinha, em suas escolas estaduais, apenas o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para as turmas de 1º ano. No entanto, em 2010, ao entrar novamente em contato com as escolas, soube que, além desse programa que continua sendo implementado nas escolas para as turmas de 1º ano, passou a ser adotado o programa ABCD da Língua Portuguesa para as turmas de 2º ano e foram adquiridos, para 1º e 2º anos, os livros da Coleção IAB de Ciências e da Coleção IAB de Matemática. Em um contato telefônico com a coordenadora do IAB no Rio Grande do Sul, soube que as professoras haviam apontado, no final do ano de 2009, a necessidade de as áreas de ciências e matemática serem mais trabalhadas junto aos alunos. As docentes que trabalharam em 2009 com o Programa Alfa e Beto de Alfabetização apontavam que o programa tinha somente questões referentes à leitura e à escrita e que a matemática era incluída de maneira superficial (tal apontamento também já havia aparecido nas entrevistas iniciais).

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização, destinado às turmas de 1º ano das Séries Iniciais, trabalha com o método fônico. Segundo o site, o método fônico é “aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas”. O site também informa que “as revisões das evidências científicas coletadas nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais”. O IAB afirma que os países desenvolvidos incentivam o uso desse método em suas diretrizes curriculares nacionais.

Além do método fônico, o Programa também oferece o que chama de “Gerenciamento”. Segundo o site, o IAB oferece às professoras a integração entre os aspectos pedagógicos, gerenciais e práticos e disponibiliza instrumentos para que o Programa possa ser implementado e gerenciado com êxito nas redes de ensino, escolas e salas de aula.

Para o programa de Alfabetização, o Instituto Alfa e Beto fornece os seguintes materiais: cinco materiais destinados para os alunos (Grafismo e Caligrafia – Letras cursivas, Aprender a Ler, Ciências 1º ano e Matemática 1º ano e um saquinho com letras móveis), oito livros para as professoras (Aprender a Ler – Manual do Professor, Ciências 1º ano - Manual do Professor, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto, Agenda do Professor, Manual de Consciência Fonêmica, ABC do Alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos e Aprender e Ensinar), dois livros para a escola (Manual da Escola e Manual da orientação), três materiais diferentes para a sala de aula (Bonecos Alfa e Beto, Cartazes para ajudar a reconhecer os fonemas, as letras, a forma das letras e memorizar a ordem alfabética, Cartelas para exercícios do Manual de Consciência Fonêmica), um conjunto de quatro testes para serem aplicados ao longo do ano letivo e três materiais para a Secretaria da Educação (Manual da Secretaria, Manual de Capacitação e DVDs com demonstração de atividades que a professora deve realizar em sala de aula).

A coleção ABCD da Língua Portuguesa é destinada a alunos de 2º a 5º ano das Séries Iniciais. Para o programa destinado aos segundo ano, o IAB oferece um livro para o aluno (Livro A) e três livros para o professor (Manual do Livro do Aluno, Usando Textos na Sala de Aula e Manual de Orientação – ABCD).

A Coleção IAB de Matemática oferece apenas um livro para os alunos que estão no 1º ano e um livro para os alunos que estão no 2º ano. O mesmo ocorre em relação à Coleção IAB de Ciência, que oferece um livro para os alunos de 1º ano e outro livro para os de 2º ano.

Cada município que adota um dos programas do IAB tem uma capacitação para as professoras, escola e secretaria da educação. A capacitação normalmente é realizada nos meses de novembro a fevereiro, em locais designados pelo IAB. No ano de 2010, também por reivindicação das professoras, o IAB informa que serão realizadas mais capacitações ao longo do ano.

Além dos materiais próprios para os programas, o site disponibiliza a compra de materiais avulsos por qualquer pessoa que se interessar pelo material. Também há, no site, o que é chamado de Biblioteca do Professor, que contém livros que tratam sobre como ensinar na sala de aula e sobre a própria reforma educacional.

Nesse trabalho, examino os livros que os alunos utilizam em sala de aula, nos programas implementados no Rio Grande do Sul. E, principalmente, os livros destinados às professoras, com o objetivo de vislumbrar os pressupostos teóricos que embasam o trabalho de IAB e suas concepções sobre educação.

A descrição dos programas disponibilizados pelo IAB e do próprio Instituto servem para que se possa ver os pressupostos que embasam essa instituição pública não-estatal e que estão relacionados com muitas das ideias que alicerçam o Estado gerencialista (que será examinado no capítulo que segue) e as próprias concepções que se tem atualmente das professoras (o que também será tratado em um dos capítulos teóricos). A educação baseada em evidências, por exemplo, que propõe o uso de testes como forma de medir a eficiência da educação, relaciona-se com um dos pressupostos do Estado gerencialista que é a avaliação como um instrumento central de um Estado que passa a regular as políticas públicas e não a provê-las. Essa relação com o Estado gerencialista também pode ser vista através do uso de palavras como eficiência e qualidade no site e nos materiais teóricos do IAB.

Até esta parte do trabalho, foram tratadas questões mais referentes ao campo prático da pesquisa. A partir do próximo item, será construído o referencial teórico que embasa o trabalho. A teoria que será referida tem como objetivo auxiliar na resposta ao problema de pesquisa, o que significa examinar o contexto em que se insere a política pública de adoção de programas de intervenção pedagógica no Estado do Rio Grande do Sul. O exame de tal contexto auxilia na compreensão dos motivos que levaram a adoção desses programas a serem uma prática no Rio Grande do Sul. Assim, a partir do quarto capítulo, serão trazidos conceitos que mostrarão a reestruturação do Estado no mundo e, de forma particular, no Brasil, como essa reforma transformou as formas de pensar e executar as políticas sociais e educacionais e as características do trabalho docente para que se possa compreender como as novas políticas educacionais passaram a se fazer presentes no cotidiano das professoras.

A análise de todos esses aspectos tem como função complexificar a análise da implementação de políticas educacionais e auxiliar a compreensão das relações existentes entre o contexto macrossocial, que diz respeito, neste trabalho, ao Estado e à elaboração de políticas públicas, e o contexto microssocial que se caracteriza, aqui, como a escola, a sala de aula e o trabalho das professoras, através do uso de programas de intervenção pedagógica.

## 4 REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO

Neste capítulo, será abordada a temática da reestruturação do Estado, quando da implementação de uma nova forma de administração: a gerencialista. Mais do que tratar das teorias que alicerçaram tal reestruturação e que se configuram como as teorias que têm explicado as transformações que vivenciamos no Estado em termos sociais, políticos e econômicos (Neoliberalismo, Terceira Via, Globalização entre outras), optei por tratar diretamente da forma como o Estado passou a ser administrado e que, de certa forma, se conecta com todas essas teorias. A opção por falar do Estado como gerencialista se deu pelo fato de que essa nova forma de administração se configura como central na reestruturação do Estado, modificando a relação que esse último passou a ter com as políticas sociais. O Estado gerencialista – como será possível examinar neste capítulo – trouxe à cena pressupostos muito mais relacionados com o mercado, o que alterou, inclusive, a forma de pensar e implementar as políticas públicas educacionais. É importante ressaltar que essa discussão em torno da reestruturação do Estado só é válida no sentido de desenhar o contexto em que passaram a ser concebidas novas formas de políticas educacionais. O objeto deste trabalho – como já dito anteriormente – é compreender as novas dinâmicas que se estabeleceram no trabalho das professoras a partir da inserção de programas de intervenção pedagógica e esses programas estão profundamente relacionados a uma lógica que concebe o Estado como gerencialista. Só será possível compreender realmente a concepção de tais políticas, se examinarmos a forma como o Estado vem sendo administrado, pois as políticas educacionais têm como base, os pressupostos da lógica administrativa gerencial.

O capítulo iniciará tratando da reestruturação do Estado em termos mundiais para que se possa compreender de que forma foi se constituindo o Estado gerencialista em nível global e só, então, examinará a particularidade do Brasil. Tal opção foi feita porque as mudanças no Estado brasileiro só podem ser compreendidas se temos em vista o que estava ocorrendo no contexto mundial. A parte inicial, inclusive, auxilia o entendimento das particularidades em termos de Brasil, pois será possível perceber que a crise do Estado que gerou uma reestruturação não foi igual para os países centrais do capitalismo global e para o Brasil.

O conceito de ciclo de políticas, em especial do contexto de influência, será fundamental em todo o percurso deste quarto capítulo. Como já visto na parte metodológica deste trabalho, o contexto de influência é aquele no qual tem início as políticas públicas e os discursos que as alicerçam. Neste capítulo, será analisada a reestruturação do estado, sendo

possível verificar que novos discursos em relação ao papel do estado e da educação passaram a circular nos contextos mundial e brasileiro. Essas novas formas de pensar o Estado e a educação são fundamentais na construção do contexto de influência. Esse contexto é formado pelas discussões de diferentes grupos acerca de concepções que passam a servir de alicerce para as políticas públicas. Assim, o quarto capítulo será a construção do contexto de influência, a partir dos discursos hegemônicos que passam a circular quando da reestruturação do estado.

#### 4.1 REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO: DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL AO ESTADO GERENCIALISTA

Em torno de 1970, houve uma crise econômica global que passou a apontar de forma clara e direta os problemas econômicos e políticos do Estado de bem-estar social (CLARKE; NEWMAN, 1997). A crise que se estabeleceu tinha tanto um caráter econômico, quanto de pressupostos políticos e sociais. Muito mais do que um exame detalhado da crise econômica em si, trazendo os aspectos que a provocaram, enfocarei, neste trabalho, a importância que tal crise teve na reestruturação do Estado e o fato de que ela foi fundamental para o surgimento de uma nova forma de administrá-lo. Essa reestruturação e o seu produto – o Estado gerencialista – serão os temas desse capítulo. Visando um melhor entendimento da crise econômica dos anos 1970, inicialmente, farei um breve apanhado histórico dessa crise e, logo após, serão tratadas as implicações que os aspectos econômicos, sociais e políticos tiveram para a reestruturação do Estado.

Segundo Harvey (2008), em meados dos anos 70, as principais economias ocidentais começaram a emitir claros sinais de esgotamento do ciclo expansionista que havia caracterizado o capitalismo do pós-guerra e que “afetou a todos por meio da combinação de desemprego em ascensão e inflação acelerada” (HARVEY, 2008, p.23). Alguns dos motivos que levaram à crise do Estado de bem-estar social, sem pretender qualquer ordem de importância, podem ser aí arrolados: a) o esgotamento do modelo fordista de produção que, paulatinamente, passou a ser substituído pelo modo de produção flexível, viabilizado pelo desenvolvimento, e rápida absorção da tecnologia no processo produtivo; b) a crise fiscal que atingiu a grande maioria dos países capitalistas e que teve origem no próprio encolhimento da

atividade econômica e no pesado encargo oriundo do aumento de gastos e transferências de renda praticados pelos governos; c) a intensificação do processo inflacionário daí decorrente.

O modelo fordista mostrou-se muito rígido para a necessidade que se fez presente na crise, para que se produzisse uma grande quantidade de bens materiais para um lucro suficiente, garantindo, assim, os bens coletivos do Estado de bem-estar social. Quando ocorreu a crise em 1973, o fordismo não se mostrou flexível para aumentar sua produção e continuar sustentando o Estado de bem-estar social. Portanto, havia mais gastos com políticas sociais do que lucros no sistema capitalista de produção.

A internacionalização do modelo fordista nos anos de 1966 e 1967 também significaram muito para a derrocada dos Estados Unidos como o regulador internacional da economia (HARVEY, 1989). Nesses anos, as multinacionais começaram a se fazer presentes em outros países que não apenas os até então centrais ao capitalismo global (principalmente Estados Unidos e Inglaterra), o que intensificou uma competição internacional. Tal competição provocou a desvalorização do dólar, que até então, era a moeda que determinava o câmbio fixo, convertido em valor de ouro (HARVEY, 2008). Segundo Harvey (1989), a crise ocorreu principalmente por que:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. (HARVEY, 1989, p.135)

A citação acima mostra que o crescimento já não era estável e, portanto, os investimentos de capital fixo não eram mais suficientes. Com a queda da produção, o Estado de bem-estar social começou a ficar deficitário, pois não havia mais o dinheiro que provinha do crescimento estável da economia para investir nas políticas sociais. No entanto, havia pressão para que se mantivesse o investimento na área social. Segundo Harvey (1989), a resposta em termos econômicos foi a impressão de moeda para manter a economia estável. No entanto, isso gerou altos índices de inflação.

Apple (1999) também auxilia a entender essa crise. O autor aponta que, após a Segunda Guerra Mundial, houve um acordo entre o capital e o trabalho. Nesse acordo, o mundo do trabalho aceitou incluir a lógica do mercado e do lucro como as principais fontes de recursos. Em contrapartida, os trabalhadores receberam garantias de padrões mínimos de vida a partir de direitos sociais. Apple (1999) demonstra que essas conquistas passaram a ser questionadas em função “das crises econômicas e ideológicas que logo acozaram a sociedade

americana” (APPLE, 1999, p.45). Alguns fatores como a Guerra do Vietnã, a luta por igualdade racial e sexual, a tentativa a resistir à crise econômica provocaram choque e medo na população americana (APPLE, 1999) e ajudaram a fazer com que a cultura até então dominante fosse questionada. Apple (1999) chama a atenção para o fato de que noções de família, comunidade e nação foram alteradas. Nessa lacuna que passou a existir, principalmente, em questões de ideais sociais comuns, surgiu espaço para que grupos com características de direita confrontassem a crise com o retorno da moral e da ética alicerçadas em tradições familiares e através de organizações financeiras estruturadas que tinham uma política agressiva, um tradicionalismo religioso e cultural e um compromisso populista (APPLE, 1999).

Os problemas que passaram a ser assinalados – a partir de pressupostos dos discursos neoliberais – tinham relação com a manutenção da acumulação capitalista. Como forma de superar a crise e os problemas que foram apontados, constatou-se a necessidade de reestruturar o Estado. Para alguns grupos (como os neoconservadores, os neoliberais e a nova classe média) o Estado de bem-estar social estava privilegiando apenas os grupos minoritários, visto que esses grupos haviam feito conquistas importantes em termos de igualdade e direitos sociais, ao invés de favorecer os grupos que eram realmente merecedores de tais benefícios e que constituem a “verdadeira” população de uma determinada nação (APPLE, 1999). Para que pudessem superar o Estado de bem-estar social, os grupos insatisfeitos estabeleceram alianças e passaram a constituir-se como grupo hegemônico, disseminando suas ideias para a construção de um novo Estado, que se alicerçavam de maneira central em princípios neoliberais e neoconservadores. Esse movimento de reestruturação teve início em países centrais ao capitalismo global como, por exemplo, EUA e Inglaterra, que passaram a configurar uma nova política econômica e social e que, mais tarde, serviu de modelo para muitos outros países como o Brasil.

Os discursos dos grupos que representavam a aliança com o objetivo de reformar o Estado, passaram a criticar o Estado de bem-estar social ao afirmar que este último aplicava muito dinheiro em políticas públicas e controlava de forma demasiada as diversas esferas que compunham o Estado (sendo que a crítica desses grupos se dirigia principalmente ao controle do Estado em termos econômicos e de mercado). A política do Estado de bem-estar social era constituída a partir de dois princípios: o da administração burocrática e o profissionalismo (CLARKE; NEWMAN, 1997). Segundo Clarke e Newman (1997), a burocracia, no início do Estado de bem-estar social, apresentava a vantagem de oferecer uma previsibilidade para a resolução de problemas que surgissem no estado e de tratar diferentes questões da mesma

forma, ou seja, de apresentar uma imparcialidade, configurando-se como neutra. No modelo de administração burocrática, havia uma ideia de que a resolução dos problemas que surgissem no Estado podia ser calculada com antecedência, portanto, o discurso veiculado em torno desse tipo de administração era que a mesma tinha a capacidade de prever e resolver com antecedência as questões de cerne estatais. Contudo, ao longo do desenvolvimento do Estado de bem-estar social, ficou claro que esse tipo de administração não era suficiente para sustentá-lo, pois alguns problemas não podiam ser previamente solucionados e, portanto, era preciso contar com o auxílio de pessoas com determinados conhecimentos específicos que pudessem auxiliar no entendimento de causas e soluções para questões que surgissem, principalmente de cunho social (CLARKE; NEWMAN, 1997). Nesse espaço, surge a ideia de profissionalismo que, em certa medida, como dizem Clarke e Newman (1997), oferece um forte contraste com a administração burocrática, pois essa última está preocupada com a previsibilidade e estabilidade e o profissionalismo mostra a indeterminação do mundo social, necessitando a intervenção de opinião especializada.

A imparcialidade pretendida pelo Estado de bem-estar social, através da administração burocrática e do profissionalismo, não foi atingida: o estado possuía uma ideia de cidadão e suas políticas eram alicerçadas nesse ideal, o que fazia com que o estado fosse diferente para determinados segmentos, calcando-se em questões de gênero, idade e raça (CLARKE; NEWMAN, 1997). A partir de 1970, quando houve uma intensificação da recessão que atingiu o mundo inteiro, o Estado de bem-estar social passou a ser contestado. A crise também foi “caracterizada pelo aumento do déficit e da dívida pública, inflação, desemprego etc.” (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

A crítica em relação ao Estado de bem-estar social ocorreu a partir de diferentes segmentos, mas principalmente por um grupo que vinha se articulando: a Nova Direita. Esse grupo é, na verdade, uma aliança de vários segmentos sociais. Apple (2000) traz à cena os quatro grupos que constituem a aliança da Nova Direita: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. Os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como muito melhores que os atuais e que lutam pelas “tradições culturais”. Os populistas autoritários são, em geral, pessoas da classe trabalhadora que estão preocupados com a sua sobrevivência econômica e que, portanto, em seus cotidianos, lutam para que essa aliança sobreviva. Por fim, o grupo constituído pela nova classe média profissional está preocupado com a mobilidade social e tal segmento “pode não concordar

totalmente com esses outros grupos, mas [...] [seus] interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais [...]" (APPLE, 2000, p.32). Gandin e Hypolito (2003) também destacam que esse grupo reforça as críticas contra o Estado burocrático, devido aos seus interesses serem privilegiados em um modelo no qual o Estado não é tão forte nas questões econômicas.

As críticas da Nova Direita feitas em relação ao Estado de bem-estar social estão relacionadas ao fato do mesmo não se mostrar neutro e de ter políticas diferenciadas para os seus cidadãos, o que contribui para o desgaste desse modelo de estado. Houve também, por parte dessa aliança, uma crítica intensa ao Estado de bem-estar social por afirmarem que o Estado gastava muito com as políticas sociais. A Nova Direita passou a veicular um discurso em que afirmava ser necessário reestruturar o Estado, principalmente em termos econômico, visto a crise que havia em meados de 1970 e que foi, por parte dessa aliança, entendida como uma crise do Estado. Além da necessidade de reestruturação do estado, a Nova Direita também passou a implementar um novo pensamento econômico, no qual os gastos públicos começaram a ser vistos como algo que impedia a viabilidade competitiva de indivíduos, empresas e da própria nação (CLARKE; NEWMAN, 1997). O contexto global e os novos discursos que estavam sendo veiculados, principalmente por esta aliança, mostravam que o regime burocrático era inapropriado e ineficiente e que não se adaptava às demandas complexas do mundo moderno.

É a partir deste diagnóstico que começa a ser reconfigurado um novo estado. A Nova Direita se constitui como uma aliança hegemônica, que realiza uma crítica severa ao Estado de bem-estar social e que passa a constituir um novo discurso alicerçado nas ideias de que é preciso uma nova forma de administrar o Estado para que os lucros sejam revigorados e para que a lógica do mercado seja a base da política. No entanto, a Nova Direita é uma aliança entre grupos com diferentes objetivos e interesses. Como já dito anteriormente, a nova classe média, os neoconservadores, os neoliberais e os populistas autoritários constituíram essa aliança, mas a partir de interesses econômicos, culturais e políticos diferentes. Isso significa dizer que essa aliança foi constituída a partir de contradições entre os próprios grupos que a constituem e que, portanto, para que pudesse se formar, foram necessários acordos e concessões no interior da própria aliança, o que mostra a complexidade e a fragilidade na sua formação. Além dos acordos entre os próprios grupos, foi preciso fazer com que o discurso veiculado pela Nova Direita em torno da necessidade de reformar o Estado se conectasse com os interesses, anseios, medos e desejos da população em geral, para que essa última pudesse

perceber que o “guarda-chuva ideológico” – como diz Apple (1999) – também tinha um espaço para “abrigar” os interesses gerais da população

A Nova Direita é o grupo que veicula esse novo discurso, mostrando que a mudança é necessária para o crescimento do estado, transformando as organizações públicas e as políticas sociais (CLARKE; NEWMAN, 1997). É de suma importância a forma como a Nova Direita passa a criticar o Estado de bem-estar social, articulando suas ideias com as críticas existentes por parte de trabalhadores e cidadãos que se sentiam prejudicados nesse modelo de estado:

A Nova Direita teve um papel fundamental na forma de falar da crise do Estado de bem-estar social. Ela se embasou em três temas principais para falar dessa crise: o custo que significava manter o Estado de bem-estar social, os efeitos do Estado de bem-estar social para as diferentes políticas e os problemas do mesmo. Isso gerou duas novas apostas por parte da Nova Direita: a do neoliberalismo, revivendo uma economia individualista, e o neoconservadorismo, revitalizando a tradição moral e a autoridade social. (tradução nossa) (CLARKE; NEWMAN, 1997, p.14).

Essas duas apostas trazidas pelos autores na citação acima foram fundamentais para a reestruturação do estado. A Nova Direita trouxe à cena diretrizes do liberalismo, mas com alguns elementos novos. Começa, assim, outro tipo de estado no qual há uma diminuição da prestação direta de serviços por órgãos públicos, passando a ser realizada por agências localizadas em outros setores que não o estado (CLARKE; NEWMAN, 1997). Uma das principais características é que o estado passa a ter valores do mercado, o que provoca modificações no papel do próprio estado. A noção de mercado foi incluída de diferentes formas: privatização, contratação de serviços externos e taxação de serviços. Recentemente, foram também introduzidas as parcerias entre público e privado (CLARKE; NEWMAN, 1997). Castro (2008) ressalta que com a reestruturação do Estado o setor público passou a buscar uma nova forma de organização e gestão baseadas na iniciativa privada.

Nesta perspectiva, o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas. Ocorrem, de forma simultânea, um encolhimento do estado e um alargamento de responsabilidades da sociedade civil (CLARKE; NEWMAN, 1997). O estado passa, então, a ter um novo tipo de administração: o gerencialismo. Segundo Hypolito (2008), a construção do Estado gerencialista ocorreu sob uma aliança conservadora e esse discurso influencia todos os campos da vida, inclusive o campo educacional. Tal administração vai ser o alicerce das novas políticas que se estabelecem para o estado em reconstrução. Portanto, é fundamental que se compreenda o que significa o gerencialismo. Segundo Clarke e Newman (1997), ele pode ser definido como:

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma super-ordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa. (tradução nossa) (CLARKE; NEWMAN, 1997, p.30).

A citação acima ajuda a compreender as diferentes características do gerencialismo que o torna peça fundamental na reestruturação do estado. Primeiramente, o gerencialismo se configura em uma dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias – desde indivíduos, até corporações – a responsabilidade que antes era do estado. Em segundo lugar, compromete-se com a transparência de sua governabilidade – crítica feita ao modelo burocrático. Em terceiro lugar, estabelece metas e objetivos claros a serem alcançados, o que dá a ideia de eficácia, pois a sociedade e o próprio governo podem verificar se tais objetivos foram atingidos. E em quarto lugar traz a ideia do indivíduo como alguém importante na sociedade e que deve ser respeitado e atendido (CLARKE; NEWMAN, 1997). Além dessas questões trazidas pelos autores, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que será fundamental no âmbito educacional (CASTRO, 2008).

Essa noção de indivíduo, dentro do cenário em que começou a se reconstituir o Estado, ou seja, depois da crise do Estado de bem-estar social, é muito importante. Como já foi dito anteriormente, uma das críticas sofridas pelo Estado de bem-estar social era o fato de o Estado ter muito mais uma noção de coletividade do que de indivíduo. No entanto, tal crítica não era feita através do uso da palavra sujeito ou mesmo indivíduo, mas era realizada ao apontar o fato de que o Estado de bem-estar social tinha uma única noção de cidadão a ser atendido através de suas políticas e esse cidadão era homem, branco e trabalhador, não abrangendo as multiculturalidades que já se faziam presentes. Quando o Estado passa a ser reconstituído, principalmente com o apoio da Nova Direita, o discurso que passa a ser veiculado é a importância do sujeito e a possibilidade que ele terá de escolha. Esse é um aspecto bastante importante nesse novo discurso, pois relacionada à ideia de sujeito e de escolha está um dos grandes pressupostos do neoliberalismo: a noção de liberdade, que afirma que os sujeitos são

livres para optarem por aquilo que mais lhes convêm. No entanto, no cotidiano prático, quando já implementada a administração gerencialista no estado, é possível perceber que as escolhas dos sujeitos não têm a liberdade pregada pela Nova Direita, inclusive, porque dentre outros fatores, as opções que se apresentam não são as mesmas para todos. Outro fato que limita essa ideia de liberdade é que, para o neoliberalismo, a liberdade dos sujeitos está relacionada com a noção de consumo e de mercado (CLARKE; NEWMAN, 1997).

É importante ressaltar que juntamente com a noção de indivíduo, vem também a de individualidade, na qual muitas políticas são alicerçadas. A ideia é que, no novo Estado que está sendo reestruturado, o sucesso também depende, de forma primordial, das escolhas do indivíduo e das ações que o indivíduo realiza. Caso o sucesso não seja atingido, há uma responsabilização do sujeito, sendo que o fracasso passa a ser vinculado a ele unicamente, e não ao contexto. Partindo-se do pressuposto de que existem diferentes possibilidades de escolha, cabe ao sujeito saber realizar a correta. Essa noção de individualidade vai servir de alicerce para diversas políticas sociais, inclusive, estará bastante presente nas políticas no âmbito da educação.

O discurso da eficiência também é de fundamental importância e está diretamente relacionado às propostas do gerencialismo. Uma das grandes críticas da Nova Direita ao Estado de bem-estar social era a ineficiência de sua administração e do mau gerenciamento das instituições e das políticas estatais. Na reconstrução do Estado, muito foi dito em relação à falta de capacidade do Estado de bem-estar social em fazer com que as nações, principalmente no caso da Inglaterra e dos EUA, fossem competitivas no cenário mundial. Essa crítica reforçava a ideia de que esse “velho” Estado era ineficiente. Para garantir tal eficiência, principalmente no que diz respeito ao setor público, se pressupõe, a partir da reestruturação, uma maior disciplina e controle para que se tenha, assim, uma relação de custo-eficácia, diminuindo os gastos públicos (CLARKE; NEWMAN, 1997). Os grupos que começaram a se constituir como hegemônicos, após a crise do Estado de bem-estar social, passaram a veicular um discurso no qual havia uma dura crítica às instituições públicas, apontando suas falhas e sua ineficiência tanto na gestão quanto no oferecimento de determinado produto, que é indicado como de má qualidade. É importante destacar que esse discurso tem elementos que condizem com a realidade, ele não é um discurso 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). Ao analisar o Estado de bem-estar social, é possível afirmar que havia políticas

executadas que não satisfaziam os seus cidadãos. Os grupos hegemônicos trataram de reforçar a ideia de que tudo o que é ruim provém do Estado e, logo, do público; enquanto aquilo que é eficiente e de qualidade faz parte do âmbito privado, das empresas e do mercado. Assim, começa a se difundir a ideia de que é preciso inserir a lógica do mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e com sucesso. Não se analisa, no entanto, o porquê das políticas públicas do Estado de bem-estar social terem falhado em determinados aspectos, analisando o contexto social e global. O que se quer é apontar a necessidade de modificar o tipo de gestão das instituições públicas e mostrar que a lógica do mercado é a mais eficiente para as diferentes políticas, inclusive as sociais e educacionais. Como diz Tomaz Tadeu da Silva (1995), as questões políticas e sociais são transformadas em questões técnicas: não se tratam tais questões como sendo objetos e resultados de lutas em torno da “distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder” (SILVA, 1995, p.18), mas como fruto de uma eficiência ou ineficiência por parte do gerenciamento e da administração de tais recursos.

O novo gerencialismo que começa a ser implantado nas instituições públicas é alicerçado em teorias e técnicas de gerência empresarial, do “culto da excelência” (BALL, 1998) e da lógica do mercado, o que acarreta profundas modificações no Estado. Segundo Ball (2001), o documento da OCDE intitulado “Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries” traz elementos importantes para que se compreenda de que maneira essa forma de administração passa a gerir os órgãos públicos. O documento aborda pontos essenciais em relação a essa nova gestão: atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços; gestão descentralizada, o que significa dizer que a decisão sobre a prestação de serviços está mais próxima do local no qual será aplicada e pode, assim, contar com uma avaliação dos clientes para o qual o serviço é prestado; e criação de ambientes competitivos dentro das instituições públicas e de objetivos claros de produtividade. Perante essas transformações, a natureza do Estado é modificada: esse passa de provedor a gestor. O Estado não sofre simplesmente uma desregulação: ele é re-regulado (BALL, 2001), ou seja, o Estado continua tendo controle sobre as políticas, mas o tipo de controle é modificado. O Estado, nessa perspectiva, passa a administrar os recursos e as políticas. O próprio poder do Estado sofre modificações.

Com a nova política do estado, as políticas sociais passaram a ser compreendidas a partir de outra perspectiva: a linguagem começa a ser a da eficiência, a concorrência dos mercados, o consumismo e o atendimento ao cliente (CLARKE; NEWMAN, 1997). O que se pode observar é que nesta reconfiguração do Estado, tais políticas estão muito associadas ao

econômico e à ideia de mercado. Isso significa dizer que as políticas sociais passam a atender aos interesses do capital em termos de eficiência e qualidade na prestação de serviços e são vinculadas ao pressuposto de que é necessário que o Estado gaste menos com as políticas sociais. A ideia – como já citada anteriormente – é que o Estado seja diminuído em termos de prestação de serviços sociais. Portanto, as políticas sociais passam a ser compreendidas como produtos que são administrados e controlados através de princípios do mercado. Outra questão que relaciona as políticas sociais à economia é o fato de que os organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.) estabelecem metas para os países quanto às políticas sociais e os gastos com as mesmas. O cumprimento de tais metas, para os organismos internacionais, demonstra a eficiência dos países e a capacidade desses em serem competitivos no cenário mundial (algo muito importante nessa reestruturação do Estado, dada a crise que estava estabelecida). No entanto, cabe ressaltar que os organismos internacionais não determinam as políticas de cada país. É claro que eles representam uma forte influência, mas segundo Ball (2004, p.1115), há uma “glocalização, isto é, a acomodação de tendências globais em histórias locais, [...] [produzindo] políticas híbridas e diversidade política”. A relação entre os organismos internacionais e as instâncias locais reforça a complexidade da reestruturação do Estado.

As metas estabelecidas pelos organismos internacionais, estimulam a competição (aspecto atrelado ao campo econômico), que se relaciona com o Estado gerencial em termos da diminuição de gastos com as políticas sociais. Como a política social é uma das tarefas do Estado – mesmo que passe a ser responsabilidade de outras entidades, o Estado ainda tem o compromisso de avaliá-la – essa também precisa ser economicamente viável, já que o capital e o mercado são os aspectos mais importantes nessa nova forma de Estado. As políticas sociais, que antes eram oferecidas para o cidadão no Estado de bem-estar social, passam a ser oferecida ao consumidor e/ou cliente no Estado gerencialista. O cidadão passa a ser entendido como um cliente que pode comprar determinado produto, podendo esse produto ser, inclusive, uma política social.

Sobre essa nova reestruturação do estado, é muito comum se ouvir dizer que o poder foi descentralizado, ou, na expressão mais comum, de que o Estado passou a ser mínimo. No entanto, estudos (CLARKE; NEWMAN, 1997; BALL, 1998) mostram que há uma contradição nesta questão: ao mesmo tempo em que o poder se descentalizou, ele também foi centralizado sobre outros aspectos. É possível afirmar que a execução de muitas das políticas públicas foi delegada a outras instituições e a própria sociedade civil. Tal aspecto mostra a

descentralização do poder do estado. Todavia, a centralização pode ser percebida através do controle que há sobre a execução dos serviços por parte do Estado.

Segundo Clarke e Newman (1997) a descentralização do poder do Estado ocorre através da privatização. Segundo os autores, existem três formas diferentes de privatização. A primeira delas é a venda de bens públicos para empresas privadas. A segunda maneira é o borramento das fronteiras entre o público e o privado, ou seja, quando são implementados em órgãos públicos as noções de gestão de empresas privadas, reestruturando-os e reorganizando-os, principalmente a partir da ideia de competição interna. É diferente da primeira noção de privatização, pois não significa a venda direta para uma empresa privada, mas a implementação das ideias do privado dentro do público. Essa segunda forma é o que Clarke e Newman (1997) chamam “parcerias público-privadas”. Os autores (1997, p.28) ainda lembram que essa segunda forma significa uma diminuição da diferença entre o público e o privado, mas não uma remoção total das características que os distingue. Cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, essa segunda forma não ocorre necessariamente através de uma parceria entre uma instituição pública e uma privada. Muitas vezes, a inserção da lógica do privado dentro do público acontece através da noção de quase-mercado, pois, no caso brasileiro, não existe necessariamente o parceiro privado, mas apenas a inserção da lógica do mercado na instituição pública. A terceira forma consiste em mudar a responsabilidade do Estado para o setor informal. Nesse tipo de privatização, é esperado que a comunidade (indivíduos e organizações) assuma o papel de provedor dos serviços sociais. Tal forma atende diretamente aos interesses neoconservadores, que estão ligados à tradição cultural e aos princípios da família. Quando a prestação de serviços sociais passa a ser de responsabilidade da comunidade, esses valores ditos tradicionais pelos neoconservadores – atenção com a saúde, cuidado, boa educação – são chamados à cena e é como se a prestação de tais serviços retornasse àqueles que são entendidos como os “provedores naturais”.

Essa contradição em torno da descentralização e da centralização também pode ser percebida na forma de controle exercida pelo Estado gerencialista. Um dos pressupostos do gerencialismo é um controle à distância (BALL, 1998). A descentralização é vista através da transferência da responsabilidade para outras instituições em prover políticas sociais, enquanto, a centralização é percebida na figura do Estado, que gerencia os resultados de tais políticas através de mecanismos de controle, que podem ser uma avaliação padronizada, estabelecimento de metas e objetivos etc. Ball (1998) lembra que o gerencialismo se distancia dos métodos tayloristas de controle, pois naquele tipo de administração há uma perspectiva positiva do trabalhador e não uma posição de pouca confiança. 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. Aqui é possível perceber a intersecção entre a questão da descentralização empregada pelo gerencialismo e da noção de individualidade: 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 mesmo atua. Ball (1998), ao mesmo tempo em que mostra a descentralização existente no gerencialismo, também destaca que “novas formas de vigilância e autocontrole são instituídas” (BALL, 1998, p.128). O que fica claro, mais uma vez, é a noção do estado como gerenciador, que passa a administrar as diversas instituições para as quais foram delegadas o que antes eram suas funções.

Alguns autores (WHITTY, 1997; SOUZA; OLIVEIRA, 2003) chamam o que foi citado como processos de privatização por Clarke e Newman de quase-mercado. Whitty (1997) afirma que o quase-mercado é o processo no qual valores de mercado são adotados nas instituições públicas. Para esse autor, a noção de quase-mercado difere-se de privatização, pois essa última inclui transferir uma instituição do poder público para o privado. No quase-mercado não ocorre essa transferência, mas uma mercadificação das instituições, o que inclui a inserção da lógica do privado no público. Whitty (1997) ressalta que o quase-mercado envolve a combinação entre responsabilidade social (no caso brasileiro, isso pode ser entendido como a delegação de funções antes estatais para instituições não-estatais) e regulação governamental. Essa regulação por parte do estado também é um ponto importante no uso do conceito de quase-mercado, diferenciando-o de privatização, já que nesse último o estado não teria mais nenhum tipo de responsabilidade ou interferência. Esse conceito se aproxima da segunda forma de privatização de Clarke e Newman (1997), já citada acima, em que há o borrimento das fronteiras entre o público e o privado. No Brasil, a noção de quase-mercado foi incluída nas instituições escolares, principalmente, através das avaliações. Segundo Souza e Oliveira (2003, p.879) as avaliações:

[...] têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma idéia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade.

O que os autores destacam é que as avaliações serviram para inserir a lógica do mercado dentro das instituições escolares, através de marcadores empresariais para a noção de

qualidade. As avaliações também estão circunscritas em novo papel para o estado brasileiro que passou a ser um gerenciador das políticas públicas providas por outras instituições não-estatais.

Para que todas as mudanças do estado até aqui citadas possam ser realizadas, é preciso que haja um apoio de diferentes grupos, que vejam que seus interesses também estão sendo contemplados. Portanto, a reestruturação não é apenas social, política e econômica, mas é também uma reestruturação do próprio discurso que passa a ser veiculado. Para que esse discurso tenha crédito e atinja diferentes segmentos sociais é preciso que ele se torne hegemônico e que esteja conectado com elementos do senso comum. A construção da hegemonia significa conquista de liderança através, entre outras áreas, da linguagem. Gandin e Hypolito (2003) ajudam a entender a forma como o discurso se constitui como hegemônico e a maneira como se conecta ao senso comum:

O senso comum é formado por diferentes posições ideológicas, que não são “falsas imagens” da realidade ou produto de uma “falsa consciência”, mas visões particulares da realidade que se baseiam em relações materiais de classe, gênero e raça. Senso comum, então, é formado principalmente (mas não exclusivamente) por ideologias hegemônicas, uma vez que os grupos dominantes, apoiados em relações de poder que envolvem as dinâmicas de classe, raça, geração, gênero etc., conseguem apresentar suas visões como “naturais” na compreensão da sociedade. O discurso hegemônico é aceito, em parte, porque consegue ancorar-se em entendimentos anteriormente presentes no senso comum. (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.72).

A citação acima mostra que o discurso hegemônico se utiliza de elementos de “bom senso”<sup>15</sup> (APPLE, 2006) que estão presentes no senso comum para formar seus discursos hegemônicos, ao mesmo tempo em que o senso comum é formado por esses discursos. Portanto, não existe uma hierarquização quanto ao que é mais importante: o senso comum ou os discursos hegemônicos. Ocorrem aquilo que chamo de “movimentos em espiral” em que o senso comum constitui os discursos hegemônicos e os discursos hegemônicos constituem o senso comum. A ideia de espiral é porque a luta pelo discurso hegemônico precisa ser cotidiana, o que implica dizer que necessita tocar diversas vezes em uma mesma ideia (eixo), reforçando, com frequência, o sentido atribuído. No entanto, as abordagens das ideias do senso comum nem sempre são realizadas de formas idênticas, “tangenciando pontos diferentes”. Nessa questão da reestruturação do Estado, por exemplo, quando do Estado de bem-estar social, a população tinha uma ideia de que o Estado não estava sendo eficiente, pois

---

<sup>15</sup> Apple se embasa em Gramsci para utilizar o conceito de “bom senso”. Esse conceito significa dizer que o senso comum tem elementos que condizem com a realidade, não sendo apenas um falseamento do real.

não prestava serviços sociais de qualidade e nem igualitários entre os diferentes segmentos sociais. Essa era uma ideia alicerçada no “bom senso” que circulava entre as pessoas. Ao iniciar a reestruturação do Estado, a Nova Direita se utilizou dessa ideia para reforçar a noção de ineficiência do Estado e para colocar em circulação uma nova ideia: que a ineficiência estava atrelada ao público e a eficiência ao privado. Portanto, é possível perceber como o senso comum e os discursos hegemônicos estão imbricados.

A constituição do discurso como hegemônico é fundamental para a criação de um contexto em que as práticas dos grupos hegemônicos sejam entendidas como importantes, necessárias e naturalizadas como a única possibilidade. Tomaz Tadeu da Silva (1995) corrobora essa ideia e diz que a “construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista” criou “novas expressões” e atribuiu sentido, mostrando que o bom é “o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários, e suas inerentes virtudes” e que o ruim é “a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus essenciais defeitos” (SILVA, 1995, p.12). Foi esse movimento que foi praticado pela Nova Direita quando da reestruturação do Estado: os diferentes grupos se articularam para que suas ideias se conectassem com o senso comum, mostrando, assim, que essas reformas eram fundamentais da maneira como estavam sendo realizadas. É importante, mais uma vez, destacar que a hegemonia não é um falseamento da realidade e nem é imposta: ela “faz sentido” para diferentes grupos sociais. Apple (2006) ajuda a esclarecer essa noção de hegemonia:

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significado que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p.39) (grifos do autor).

A citação acima corrobora a ideia de que a hegemonia é algo que se conecta ao mundo vivido e não a uma questão abstrata e manipulável. Somente através da criação de discursos hegemônicos por parte da Nova Direita é que foi possível criar as condições necessárias para a reestruturação do Estado. Os elementos acima citados como partes constituidoras do Estado que estava se formando (gerencialismo, eficiência, qualidade, individualidade etc.) fazem parte desses discursos hegemônicos e se conectam com o senso comum. Conforme Silva (1995), a reforma do Estado com características neoliberais:

[...] precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas, sobretudo, como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. (SILVA, 1995, p.16).

O que foi descrito, neste tópico, foram os pressupostos que serviram como base para a reestruturação do Estado. O entendimento dessa reestruturação é fundamental para esse trabalho, pois o objeto de estudo trata da adoção de programas de intervenção pedagógica, que estão profundamente relacionados com os pressupostos do Estado gerencialista. Além de analisar o contexto global que levou à reestruturação, é preciso examinar o contexto brasileiro de forma particular, pois, como salienta Harvey (1989), a reforma do Estado não se deu de forma igual em todos os países.

#### 4.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A crise global que se acentuou em torno dos anos 1970 afetou de forma variada os diferentes países do mundo. No item acima, foi possível verificar a forma como a reestruturação do Estado ocorreu nos ditos países de Primeiro Mundo, em especial nos EUA e na Inglaterra. O Estado brasileiro também foi afetado pela crise mundial e, assim como esses países, precisou encontrar soluções para os problemas que começaram a agravar-se: o aumento do nível de desemprego, o aumento da dívida externa, a falta de qualidade nos serviços sociais oferecidos à população e o aumento da desigualdade social (PERONI et. al., 2003). Apesar de a solução do Estado brasileiro também ter sido a reforma do Estado, baseando-se em pressupostos semelhantes aos da Nova Direita, como analisado acima, é importante destacar algumas particularidades do Brasil.

No período em que a crise mundial agravou-se, o Brasil vivia uma ditadura militar, o que já o diferenciava dos EUA e da Inglaterra em termos de política social, por exemplo. Soma-se a isso o fato de o Brasil não ter tido o Estado de bem-estar social, o que faz com que haja uma enorme diferença da forma como se reestruturou o Estado brasileiro em relação à análise realizada no item anterior e da própria maneira como o Estado se relacionou com os pressupostos gerencialistas. Quanto a esta questão do Estado de bem-estar social, Hypolito (2008) afirma que, mesmo que, no Brasil, não tenha sido implementado esse tipo de Estado,

houve, no período getulista, a construção de um estado que foi uma espécie de “versão, em muitos sentidos acanhada e em outros singular, do Estado de Bem-Estar Social” (HYPOLITO, 2008, p.67). Hypolito (2008) ressalta que esse Estado consolidou políticas sociais de cunho trabalhista, fez investimentos estatais para o desenvolvimento nacional e montou um aparato burocrático capaz de apoiar as políticas governamentais. Ao analisar as particularidades do Brasil e dos países da América Latina em relação à reestruturação do Estado, Hypolito (2008) afirma que:

É evidente que as tradições patrimonialistas, autoritárias e populistas fizeram com que a experiência latino-americana e de outros países do sul apresentaram uma versão mais distante daquelas construídas com base na social-democracia europeia, pelo menos aquelas do norte da Europa. Todavia, é inegável que foi construída uma versão de estado que se transformou em alvo para as novas políticas gerencialistas. (HYPOLITO, 2008, p.67).

O principal ponto da citação acima é a afirmação de que havia um estado a ser criticado pelos pressupostos gerencialistas. Mesmo que a reestruturação do Estado brasileiro tenha ocorrido de forma diferente que no cenário dos países centrais ao capital, é possível afirmar que o Brasil também passou por uma mudança em termos de administração do Estado e que serviu de ponto de partida para reformas em diversas áreas da vida.

Quando, em termos mundiais, havia uma reestruturação dos Estados em grande parte dos países, o que configurava um novo cenário econômico, político e social, o Brasil estava tendo uma reabertura política. Como já visto anteriormente, os países que estavam se reestruturando tinham vários objetivos, sendo um deles fazer de suas nações competitivas. Enquanto havia a abertura política no Brasil, era preciso também se readequar ao novo panorama global, buscando, assim, fazer com que o Brasil superasse a crise que havia se estabelecido. Contudo, a reestruturação do Estado baseada em princípios gerenciais ocorreu mais tarde em relação aos países de Primeiro Mundo, sendo efetivamente colocada em prática nos anos de 1990. Anteriormente a essa data, alguns pressupostos nos quais se basearam esses países para a reforma de seu Estado já passaram a alicerçar mudanças no Estado brasileiro, com vistas a uma retomada do processo econômico e a competição em nível global. A justificativa para que tais mudanças ocorressem era de que o país precisava se modernizar e que, para tanto, era preciso qualificar a força de trabalho para se adequar aos novos processos de reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2009). Segundo Peroni (2003), a reforma do Estado brasileiro, além de estar vinculada ao contexto internacional de competitividade, também tem influência da imensa dívida externa que o Brasil – assim como outros países da América Latina – tinha com organismos internacionais, principalmente o FMI. Em certa medida, os

países se tornaram reféns desses organismos, pois não conseguiam pagar suas dívidas e precisavam de mais empréstimos, o que acabava obrigando-os a seguir as determinações de tais instituições. Uma das exigências para os países endividados era que se diminuísse de forma considerável os gastos públicos. Tal fato colaborou, portanto, para a necessidade de uma reforma do Estado, baseada, principalmente, nos princípios neoliberais que diagnosticavam a emergência de diminuir os gastos do Estado. Segundo Hypolito (2008), até os dias atuais, o Brasil, entre outros países da América Latina, ainda se vê como refém de muitas das políticas globais e dos organismos internacionais.

Vera Peroni (2003) afirma que foi no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que houve efetivamente o início da reestruturação do Estado. Oliveira (2009) destaca que, no Governo Fernando Henrique, a reforma do Estado implicou:

[...] sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. (OLIVEIRA, 2009, p.199)

Para que essas reformas fossem colocadas em prática, foi criado, inclusive, um ministério denominado Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare). O então ministro desse Ministério, Bresser Pereira, avaliou que a crise que assolava o Brasil, ocorria devido ao fato de que havia uma crise no Estado, pois este era ineficiente em suas políticas e em sua gestão, principalmente para as questões do capital e do mercado (PERONI, 2003a). Não houve um diagnóstico relativo à crise do próprio capital, nem uma avaliação contextual. Os “porta-vozes do poder”, no Brasil, simplesmente indicaram que a crise estava no gerenciamento do Estado, pois este “gasta mais do que arrecada” (LIMA, 2009, p. 475).

Para a reforma do Estado, o governo brasileiro levou em consideração três aspectos principais: uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção e uma crise da forma burocrática de administração do Estado (PERONI, 2003). A reforma do Estado brasileiro teve pontos em comum com a reforma dos países de Primeiro Mundo. O Mare baseou-se em muitos dos princípios neoliberais para tal reestruturação. Como uma das formas de superação da crise adotou-se a política de atrair investimento de capital estrangeiro (PERONI, 2003). Como já dito anteriormente, a reforma do Estado na Inglaterra e nos EUA teve como um de seus objetivos permitir que o capital circulasse de forma livre, ou seja, que não houvesse regulação por parte do Estado e que as regras do mercado fossem utilizadas pelo aparato estatal para a gestão do capital. O Brasil tomou a mesma medida, pois a liberdade para a economia era essencial como forma de atrair investimento externo. Assim, no Brasil, entraram

em vigência as regras do mercado para a economia. Houve desregulamentação do Estado, para que o papel do mesmo passasse a ser apenas o de assegurar a propriedade e as normas gerais que garantem a livre concorrência.

Outra medida tomada pelo Mare com o objetivo de reformar o Estado foi deixar de produzir bens e serviços para a população, passando a regulá-los (PERONI, 2003). Aqui é possível verificar a administração gerencial. O Estado brasileiro também passou a regular os serviços e não a promovê-los. Conforme Antonio Bosco de Lima (2009, p.476), a Constituição de 1988 “foi bastante flexível em relação à vinculação do Estado com as obrigações de atendimento das políticas sociais”, dando abertura para que o Estado começasse a delegar para outras instituições e para a própria sociedade civil parte de suas obrigações. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), elaborado em 1995, pelo Mare, utilizou muito do que havia sido pensado na nova Constituição para tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador, do que provedor de serviços e bens, caracterizando-se como gerencialista. Para Peroni (2003, p.59), “a administração pública gerencial aponta para a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços”. Esses foram pontos fundamentais na reforma do Estado brasileiro. O discurso que passou a ser veiculado também apontou para a ineficiência do Estado burocrático e de suas políticas. O fato de que eram os órgãos públicos que tinham esse tipo de administração, enquanto que as empresas possuíam uma administração gerencial, colaborou para que o discurso de que “o público é ruim e o privado é eficiente” passasse a circular de forma mais frequente. Palavras como equidade, racionalidade, eficácia e eficiência passaram a fazer parte da linguagem do Estado (LIMA, 2009).

Baseando-se nos pressupostos da ineficiência e de má qualidade dos serviços prestados pelo Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) declarou ser importante passar a controlar os resultados dos serviços ao invés de seu processo, definir objetivos, propiciar autonomia ao administrador e estimular a competição dentro do próprio Estado. A autonomia concedida ao administrador também se baseava no pressuposto já citado de que a administração gerencialista valoriza o trabalhador que soluciona problemas de forma autônoma. No entanto, tal autonomia não é total, pois independente do processo, é preciso que esse administrador alcance os objetivos estabelecidos, o que será verificado através do controle exercido pelo Estado sobre o produto.

Outra proposta de reforma do Estado brasileiro que visou a descentralização – também pressuposto do Estado gerencialista – foi o repasse de poder através de duas maneiras: a delegação dos poderes e das decisões do Estado para agentes privados e/ou organizações da

sociedade civil e também entre a própria federação, passando a responsabilidade do governo federal, para o estadual e o municipal. A ideia da primeira forma de descentralização é que o Estado deixe de produzir os serviços e passe a gerenciá-los através de mecanismos de controle. Assim, estratégias como a privatização, publicização e a terceirização passaram a se fazer presentes. A terceirização é a transferência de serviços auxiliares e de apoio para o setor privado. Já a publicização é a transferência para setores públicos não-estatais (ONGs, sociedade civil) de serviços sociais e científicos. Para o ministro Bresser Pereira, o repasse desses serviços para as organizações não-estatais significava um grande avanço, pois, segundo o ministro, essas últimas são mais eficientes do que o Estado na prestação do mesmo serviço, pois as primeiras são mais flexíveis e podem competir mais entre si, o que, segundo os pressupostos neoliberais, aumenta a qualidade do serviço prestado (PERONI, 2003).

As organizações não-estatais passaram a atuar no que se refere às políticas sociais. Áreas como educação, saúde e assistência social foram delegadas como de responsabilidade dessas organizações. Ocorre, assim, um esvaziamento do Estado que passa a ser mínimo para as políticas sociais, diminuindo seus gastos, conforme as exigências dos organismos internacionais. Lima (2009) analisa essa questão e afirma que na reforma do Estado no Brasil, os grupos de poderosos, tendo como exemplo a reforma internacional, passam a afirmar que o Estado não deve mais intervir no campo econômico, o que gera como consequência a regulação dos serviços públicos pelo mercado, pela iniciativa privada e pelo terceiro setor.

É possível perceber que a reforma do Estado brasileiro seguiu muitos princípios neoliberais e neoconservadores, assemelhando seu diagnóstico para a resolução da crise ao dos países de Primeiro Mundo. O Estado não mais como provedor, mas como gestor das políticas sociais, a administração gerencialista, a desregulamentação do Estado e as normas do mercado como padrão econômico foram aspectos em comum com esses países. No entanto, o fato de o Brasil nunca ter tido efetivamente o Estado de bem-estar social, fez com que os cidadãos brasileiros tivessem uma relação diferente com as políticas sociais em si. Os brasileiros, por terem passado por um longo período de ditadura militar e um pequeno processo de redemocratização antes da implementação do Estado gerencialista, estavam “desacostumados”, de certa forma, aos direitos sociais. Isso pode ter auxiliado a colocar em prática elementos do Estado gerencialista, pois havia certa desilusão dos cidadãos brasileiros em relação ao Estado, já que este não lhes oferecia direitos sociais básicos. Ao pensar no tempo do processo de redemocratização, é possível compreender que tal período não foi suficiente para fazer com que o Estado tivesse novamente uma imagem positiva por parte da população. A ideia de Estado intervencionista também ficou muito ligada à ditadura, quando o

Estado sempre foi muito presente. Portanto, no Brasil, essas ideias do Estado intervencionista como negativo e ao mesmo tempo a falta sentida pela população de direitos sociais, pode ter sido usado para a propagação das ideias neoliberais que encaminhavam o Estado ao gerencialismo e que propunham uma nova relação com as políticas sociais.

Outra particularidade do Brasil foi a forma como o Estado foi descentralizado. Ao invés de a descentralização ter ocorrido somente na medida em que organizações não-estatais assumiam a responsabilidade do Estado, ou através das terceirizações, o Brasil descentralizou o poder, passando a responsabilizar também às esferas estaduais e municipais na execução das políticas sociais.

Nesse subitem, examinaram-se as particularidades do Brasil na reforma do Estado brasileiro. Tal exame se faz fundamental para que se compreendam as influências mundiais que o Brasil teve na reestruturação de seu estado com o objetivo de entender de que forma o objeto de estudo dessa pesquisa – a adoção de programas de intervenção pedagógica – se conecta com os pressupostos de administração do Estado brasileiro. A seguir, com o objetivo de tornar ainda mais claro o entendimento do contexto em que se insere essa política pública, se proporá o exame de como foram reconfiguradas as políticas educacionais, tendo em vista a reestruturação do Estado.

#### 4.3 ESTADO GERENCIALISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Como já visto acima, a reforma do Estado transformou de forma intensa as políticas sociais. Isso não significa dizer que apenas a prestação de tais serviços passou a ser exercida por outras instituições que não pertencem ao Estado, mas também que as próprias políticas sociais em si foram modificadas a partir de novos pressupostos de gestão, de qualidade e de eficiência. As políticas educacionais – parte das políticas sociais que interessam a este trabalho – também sofreram alterações, o que acarretou profundas modificações nas escolas. Castro (2008, p.392) afirma que “a concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar”. Neste subitem, far-se-á uma descrição da forma como passaram a ser pensadas e executadas as políticas educacionais, sempre as relacionando à reestruturação do Estado.

Ball (1998) destaca que parte da reforma do Estado no que diz respeito às políticas educacionais também dependeu do novo discurso hegemônico que passou a ser veiculado. Nesse discurso, havia críticas e ridicularizações em relação às políticas anteriores, que passaram a ser “descritas como impensáveis”. Além disso, esse discurso passou a culpar as políticas anteriores pela ineficiência e pela falta de qualidade da educação. Essa culpa, segundo Ball (1998), fez com que as novas políticas se tornassem ainda mais atraentes por representarem a inovação. Ball (2010) também destaca que a nova política educacional abriu espaço para um novo jeito de falar sobre educação, alicerçada em discursos da aliança hegemônica que se formou e que “encarnaram e disseminaram narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais” (BALL, 2010, p.159) (tradução nossa).

A nova forma de gestão do Estado, ou seja, o gerencialismo, também trouxe mudanças no âmbito educacional. Assim como a Nova Direita atribuiu à má gestão do Estado a crise capitalista, na educação, a culpabilização daquilo que foi apontado como falta de qualidade e pouca eficiência recaiu sobre a má administração das escolas. Silva (1995) auxilia a compreender de que forma passaram a ser entendidas as dificuldades pelas quais passava a escola pública:

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. (SILVA, 1995, p.19).

A citação acima ajuda a entender que as dificuldades da escola pública passaram a ser atribuídas à má gestão da mesma. Assim, o discurso político educacional que passou a ser veiculado pelo Estado era de que se faziam necessárias mudanças na forma de administrar a instituição escolar. Esse discurso passou a ter novos marcadores que, assim como no Estado, estavam profundamente relacionados à lógica do mercado e traziam a linguagem do mundo do trabalho para dentro das escolas (SILVA, 1995). Começou a se falar em eficiência, qualidade e produtividade nas instituições escolares. Essas ideias foram traduzidas para o âmbito escolar de diversas formas, sendo uma delas o que foi denominado de Gestão da Qualidade Total. Para Silva (1995), essa gestão se traduz em uma nova forma de “tentar organizar as escolas e as salas de aula com esquemas de organização do mundo do trabalho” (SILVA, 1995, p.20).

Ball (1998) identifica um conjunto de ideias que atuaram para reformar o Estado e que influenciaram no âmbito da educação. Para o autor, são cinco elementos principais para essa reforma (neoliberalismo, nova economia institucional, performatividade, teoria da escolha pública e novo gerencialismo), sendo que tais elementos se relacionam entre si, não atuando de forma isolada. Dentre esses elementos, destaca-se a performatividade, pois ela atua de forma bastante presente nas políticas educacionais, através da forma como o controle é exercido nas escolas. Para Ball (1998), a performatividade é:

[...] um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. Além disso, como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital, a performatividade fornece sistemas de signos que “representam” a educação de uma forma auto-referencial e reificada para o consumo. E, na verdade, muitas das tecnologias específicas de performatividade em educação (Gerência de Qualidade Total, Gerência de Recursos Humanos, etc.) são tomadas de empréstimo de contextos comerciais. (BALL, 1998, p.127).

A citação acima mostra a relação que há entre diversos elementos que serviram de alicerce para a reestruturação do Estado. Quando Ball trata da performatividade, indicando-a como uma forma de controle à distância, é possível relacionar com a ideia de Estado gerencialista apresentada anteriormente. O Estado gerencialista tem como um de seus pressupostos maior autonomia por parte do trabalhador e o controle dos resultados ao invés do processo. Esses aspectos do gerencialismo formam a base para a performatividade, tornando o controle algo mais abstrato e distante. A ideia é que os trabalhadores das escolas sintam-se menos controlados e, portanto, mais autônomos. Contudo, Peroni (2003) mostra que essa ideia de autonomia não é completamente condizente com os princípios do gerencialismo, pois o trabalhador precisa cumprir metas e isso é controlado a partir, principalmente, da avaliação no âmbito da educação. Portanto, a ideia de que não existe controle não é totalmente verdadeira, o que ocorre é que o controle passa a ser exercido de outra maneira, fazendo com que haja a ideia de que o trabalhador é totalmente autônomo.

A avaliação passa a ser algo muito importante após a reforma do Estado. Como já visto anteriormente, essa é a forma de controle que o Estado gerencialista exerce: ao invés de controlar/avaliar o processo, o gerencialismo foca o resultado. Na educação, tal pressuposto se traduziu, dentre outros aspectos, em avaliações escolares. No Brasil, particularmente, a avaliação passou a ser uma exigência do Banco Mundial: para que esse último liberasse empréstimos para os países, havia a exigência de que houvesse uma avaliação da educação (PERONI, 2003). O Estado, além de cumprir essa exigência, também julgou importante a

elaboração de uma avaliação institucional em termos nacionais a partir dos pressupostos de que o Estado gerencialista deveria ter controle sobre os resultados das políticas sociais, e das educacionais em particular. Segundo Peroni (2003) alguns fatores contribuíram para que o Estado mostrasse interesse em ter uma avaliação institucional. Foram eles: a existência em diferentes estados do Brasil de avaliações de projetos, mas não de políticas; a falta de uma avaliação geral, já que os projetos partiam de pressupostos diferentes em níveis estaduais e municipais; e o processo de redemocratização, já que havia pouca transparência na avaliação.

Assim como outras políticas sociais, as políticas educacionais também passaram a ser oferecidas por outras instituições não pertencentes ao Estado. É o caso, por exemplo, dos programas de intervenção pedagógica em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. O Estado deixa de pensar o seu currículo e passa a delegar a função para outras instituições, que definem o currículo e a metodologia que serão implementadas nas salas de aula.

Através das características acima citadas em relação às novas formas de pensar e executar as políticas educacionais, é possível verificar que os pressupostos do Estado gerencialista também acarretaram profundas mudanças para o âmbito da educação. Tratou-se aqui de mostrar uma visão macrossocial, relacionando a reestruturação do Estado e as modificações na maneira de pensar políticas, formando, assim, o contexto de influência. No entanto, as políticas públicas não são fruto apenas das ideias que alicerçam o Estado e dos grupos hegemônicos que o compõem, o que significa dizer que elas não são implementadas de forma direta e sem nenhuma resistência nas escolas: há também a ação dos sujeitos que estão nas instituições escolares e que vão, em certa medida, reformular muitas dessas políticas. É isso que será tratado no próximo capítulo.

## 5 TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, tratar-se-á de forma mais específica do trabalho docente, caracterizando-o para que, a partir disso, se possa entender de forma mais clara a relação entre o campo macro e microssociológico. Só a partir do entendimento de determinadas características do trabalho das professoras, como o grau de autonomia que possuem, o poder veiculado pelos seus discursos e a reflexão que fazem acerca do trabalho que realizam é que se pode compreender a influência que o corpo docente nas escolas pode ter em relação à implementação e à execução das políticas públicas no campo microssocial. O contexto da prática poderá começar a ser compreendido a partir desse capítulo, pois as características do trabalho docente auxiliarão na compreensão do quanto as professoras podem ou não agir na prática da sala de aula em relação à implementação de algumas políticas públicas no âmbito educacional.

Ao entender a escola como um local permeado por lutas cotidianas em torno do discurso hegemônico, como um campo de constituições políticas e ideológicas e como um meio de reprodução e produção social, é compreensível que haja, por parte dos grupos hegemônicos, interesses pela instituição escolar. Esses grupos veem a escola como um lugar no qual também há a possibilidade de tornarem seus discursos hegemônicos, de legitimarem seus ideais e de naturalizarem seus pressupostos. Além de a escola ser a instituição que medeia o processo entre a família e o mundo do trabalho – algo que é de muito interesse para os grupos hegemônicos, pois os alunos que passam por essa instituição serão futuros trabalhadores –, a escola também é um local no qual muitas opiniões no campo ideológico e político são formadas. O interesse dos grupos por esse espaço é compreensível visto que, como já foi citado anteriormente, é de fundamental importância para a legitimação do discurso hegemônico que esse seja cotidianamente reafirmado. A escola pode ser um espaço que desempenhe esse papel. Como um das instituições do Estado, a escola é permeada pelos discursos que o envolve.

Dentro da instituição escolar, por sua vez, um grupo de fundamental importância é o corpo docente. As professoras são aquelas com quem os alunos estão no dia-a-dia da escola e, portanto, são as principais formadoras nessa etapa. Assim, grande parte do interesse que os grupos hegemônicos têm na escola, recai sobre as professoras, pela importância que representam nesse processo de formação. Para que a escola possa ser um local no qual são reproduzidos e/ou produzidos elementos importantes que consolidem os grupos como

hegemônicos, o ambiente que envolve o cotidiano da sala de aula é fundamental. Portanto, é compreensível que tais grupos preocupem-se com questões do cotidiano escolar: os conteúdos que são ensinados, a forma como são ensinados, o trabalho que a professora realiza na sala de aula, entre outros aspectos. Através desses elementos comuns ao dia-a-dia da sala de aula é possível legitimar o discurso hegemônico através dos conteúdos ensinados e as próprias formas de ensiná-los (o que diz muito para os alunos sobre o comportamento que se espera deles). Vale a pena reforçar a ideia de que a escola é um espaço de luta pela conquista de poder e esse poder não deve ser visto apenas como algo negativo: o poder também é utilizado para dominar, impor ideias e práticas às pessoas (APPLE, 1999). Ao refletir sobre como a escola representa um espaço importante para os grupos hegemônicos legitimarem o seu discurso e reafirmarem a sua liderança, fica mais fácil compreender por que as professoras sofrem tentativas de controlar o trabalho que realizam, pois o controle significa a possibilidade de garantir que as ideias hegemônicas sejam veiculadas na prática da sala de aula.

Outro aspecto que explica a existência de meios de controle em relação ao trabalho docente são determinadas características próprias desse tipo de trabalho. A docência é um trabalho no qual existe reflexão sobre aquilo que se realiza, que se caracteriza como um trabalho majoritariamente feminino e no qual há certa autonomia. Dale (1988) traz uma importante contribuição ao diferenciar determinados trabalhos estatais do trabalho docente:

[...] embora os professores sejam tipicamente empregados do Estado, eles não são tipicamente funcionários do Estado. O que equivale a dizer que seu papel não se conforma ao dos funcionários burocráticos tipo-ideal. Eles não são meros cumpridores de regras; não têm acesso a um conjunto de respostas corretas sobre como proceder ou aos meios de assegurar que os problemas serão formulados em formas apropriadas a esses procedimentos e respostas corretas. Ensinar num sistema de educação de massa é intrinsecamente oposto (embora não necessariamente impenetrável ou bem sucedidamente resistente) a tentativas de rotinização burocrática e isto é que é a fonte básica de qualquer autonomia de sala de aula que os professores possam ter. (DALE, 1988, p.27).

A citação acima colabora para compreender que o fato de as professoras não cumprirem simplesmente determinadas regras, possuindo espaço para a autonomia e para a sua criatividade, faça com que os meios de controle passem a existir na tentativa de garantir que determinados objetivos sejam atingidos. Hypolito, Vieira e Duarte (HYPOLITO; VIEIRA, 2002; HYPOLITO; VIEIRA; DUARTE, 2006) possuem estudos importantes em relação a essas formas de controle. Segundo esses autores, existem políticas neoconservadoras e neoliberais que tentam diminuir a autonomia que as professoras possuem em sala de aula.

Esse controle, para os autores, se dá principalmente em relação aos conteúdos que devem ser ensinados e a forma de ensiná-los. Os conteúdos não são apenas as matérias em si, mas uma opção cultural que embasa um projeto para um sistema educativo e que envolve uma série de códigos culturais e sociais (SACRISTÁN, 1991). No âmbito escolar, esses códigos e conteúdos são traduzidos através do currículo. No entanto, é sempre importante lembrar que o currículo representa uma opção dentre inúmeras possibilidades. Assim como as políticas educacionais, o currículo não é neutro, pois sempre representa interesses de grupos que lutaram anteriormente para que seus interesses e objetivos fossem incorporados pela cultura escolar considerada “legítima”. Ao tratar da transformação do Estado de bem-estar social para o Estado gerencialista, essa questão foi tocada, de certo modo, ao abordar o grupo denominado por Apple (2000) como neoconservadores. Esse grupo, por exemplo, preocupa-se que as tradições culturais, principalmente, no que concerne aos princípios da família e da religião sejam legitimadas pela escola. Tomaz Tadeu da Silva (1992) ajuda a esclarecer o currículo como sendo atravessado por lutas:

A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor. (SILVA, 1992, p.80).

O currículo, no entanto, não precisa ser definido somente sobre o “que” ensinar, mas também no “como” ensinar. Na adoção de programas de intervenção pedagógica, por exemplo, o currículo está definido muito mais a partir da forma, apesar de a forma em si também abarcar os conteúdos. Os textos dos livros didáticos que são elaborados para serem utilizados por esses programas na sala de aula, informam o que a docente deve ensinar e quais atividades deve realizar para ensinar os conteúdos pré-determinados. Esses textos dão uma espécie de “receita” para a professora. Isso se refere diretamente à forma, mas está também envolvido o conteúdo, pois os livros mostram o que as professoras devem ensinar – e aqui estão os conteúdos. No caso do Programa de Alfabetização do IAB, por exemplo, os livros indicam os conteúdos a serem ensinados e a forma como eles devem ser ensinados para que os alunos possam terminar o primeiro ano lendo e escrevendo.

Quanto ao controle que se exerce em relação ao trabalho docente, não se pode dizer que é apenas por esse trabalho ser caracterizado como reflexivo e por ter certo grau de autonomia. Apple (1995) e Hypolito (1997) possuem pesquisas que demonstram que este

aspecto regulador também está intimamente ligado à questão da profissão docente ser constituída, em sua maioria, por mulheres.

Historicamente, na Inglaterra e nos EUA, as mulheres passaram a ser maioria como professoras a partir de meados de 1910 (APPLE, 1995). Antes disso, a profissão docente era constituída por homens. No Brasil, segundo Hypolito (1997), não há dados que mostrem quando a feminização do magistério teve início. No entanto, em 1935, “mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres” (HYPOLITO, 1997, p.54). O autor mostra que o fato das mulheres começarem a ocupar grande parte dos cargos do magistério esteve relacionado à expansão da rede escolar de ensino básico, que ocorreu, principalmente, em função da consolidação do capitalismo e da urbanização. A partir desses fatores, houve uma reorganização social, que passou a necessitar um sistema escolar que desse conta das novas demandas do modelo econômico-social (HYPOLITO, 1997). No Brasil, a chegada dos imigrantes europeus e japoneses fez com que a população classe média tivesse um aumento significativo, o que também favoreceu à necessidade de expansão do sistema escolar (HYPOLITO, 1997).

Hypolito (1997) destaca que algumas características ligadas ao gênero feminino facilitaram o ingresso das mulheres nesse campo de trabalho, como a proximidade entre o trabalho de professora e as necessárias para a função materna, as características femininas que auxiliam a ocupar um cargo que envolve o cuidado de crianças e a possibilidade de exercer um trabalho que permite continuar a exercer as tarefas domésticas, já que ocupava apenas um turno. Essa ideia de que o trabalho docente permitia uma dupla jornada de trabalho (escola/casa) foi importante para que, socialmente, esse fosse uma ocupação aceita para as mulheres. Em outro trabalho, Hypolito (1999) destaca que, muitas vezes, as mulheres professoras têm uma tripla jornada de trabalho, na medida em que, possuem as tarefas domésticas em casa, o trabalho na escola e o trabalho escolar, que é aquele que se refere às situações da escola, mas que são realizados em casa, como a correção de provas, a preparação de materiais etc.

Cabe ressaltar que, na medida em que as mulheres passaram a ser maioria no exercício do trabalho docente, ocorreram algumas modificações nesse campo profissional. Segundo Apple (1995), existem diferentes motivos que fazem com que ocupações majoritariamente femininas sejam mais proletarizadas que as masculinas:

Em toda a categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições

de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais, ou menos, proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho. (APPLE, 1995, p. 32-33).

O autor alerta para o fato de que um trabalho realizado em sua maioria por mulheres terá diferenças, em termos de imaginário social e de determinações em relação ao trabalho realizado, de um trabalho realizado por homens. Isso ocorre, inclusive, quando se trata de um mesmo emprego. A educação, como já dito anteriormente, é um bom exemplo. Apple (1995) mostra em seus estudos que, à medida que o trabalho docente passou a se caracterizar como feminino, “criou-se um pressuposto” de que seria necessário maior controle desse trabalho. Isso decorreu principalmente da ideia, amplamente reforçada por grupos conservadores, de que as mulheres são menos qualificadas que os homens para trabalharem e que, portanto, precisam ser mais controladas para que façam o trabalho antes realizado pelo sexo masculino. A própria ocupação – no caso, a de professora – passa a ser entendida como pouco qualificada.

Pode ser que, atualmente, no âmbito da educação, esse não seja um discurso que circule de forma explícita. Dificilmente, se ouve alguém dizer que a educação é pouco qualificada porque são mulheres que ocupam os cargos docentes. No entanto, é importante refletir que os trabalhos majoritariamente femininos continuam sendo mais controlados, costumam receber mais rótulos negativos e que as mulheres que ocupam cargos iguais a de homens ganham salários menores. Não se fala de forma explícita e direta que as mulheres são menos eficientes e qualificadas que os homens, mas existem marcadores que definem os diferentes trabalhos que exercem. Na educação, esses marcadores são traduzidos através de conceitos como competência, habilidade e qualidade e é comum que esses conceitos sejam tratados de forma negativa no âmbito da educação. Muito disso está atrelado ao fato de ser uma profissão majoritariamente feminina.

Tais aspectos em relação ao trabalho docente justificaram, na medida em que as mulheres passaram a ocupar o cargo de professoras, que houvesse uma série de modificações: salários mais baixos, maior controle do trabalho realizado, reposicionamento dos homens no local de trabalho, passando a exercer cargos superiores na escola etc. Consequentemente, o trabalho docente passou a ter menos autonomia e a ser mais regrado. Apple (1989) demonstra que todo o corpo docente tem sofrido uma degradação de seu emprego, mas que isso ocorre de forma mais contundente no chamado ensino elementar nos EUA. Isso, mais uma vez, tem

relação com o gênero, pois no ensino fundamental grande parte do corpo docente é constituído pelo sexo feminino:

Especialmente na escola elementar, o magistério está muito mais sujeito a experienciar o que sociólogos críticos rotularam de degradação do trabalho. Não acho que possamos entender completamente por que o magistério da escola elementar está sujeito a um maior controle e a uma maior intervenção do estado no currículo a menos que paremos um instante e façamos um tipo particular de pergunta. Quem está ensinando? Em geral, o ensino na escola elementar tem sido historicamente construído como um “trabalho feminino”. (APPLE, 1989, p.15).

Hypolito (1997) auxilia a discussão da feminização do magistério ao trazer elementos que enriquecem essa discussão. Na análise de Apple (1995), em alguns momentos, pode parecer que as mulheres foram submetidas a esse trabalho, ou seja, que por uma determinação da estrutura social, as mulheres passaram a ser professoras. Hypolito (1997) mostra que esse não foi um processo passivo por parte das mulheres, mas que também significou uma conquista. O campo de trabalho em âmbito escolar passou a se constituir como um espaço importante para o gênero feminino, na medida em que significou “a ocupação de um novo espaço social, político e cultural” (HYPOLITO, 1997, p.66). O que o autor destaca é que o campo de trabalho educacional também foi uma luta estabelecida pelas mulheres, que buscavam outras formas de afirmação social:

A convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era “natural” para as mulheres educar crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina. (HYPOLITO, 1997, p.71)

A citação acima deixa claro que o processo de feminização do magistério decorreu de uma conjuntura de fatores que não foi marcada por determinações sociais, tampouco, apenas pela luta das mulheres. As mudanças contextuais na sociedade favoreceram o ingresso das mulheres nesse campo de trabalho, mas a busca por um espaço afirmativo na sociedade também foi de fundamental importância.

Os aspectos aqui trazidos em relação ao trabalho docente são fundamentais para que se possa ter uma melhor compreensão da docência em termos históricos e contextuais e sobre as políticas educacionais que se fazem presentes. Sem uma análise relacional do trabalho docente, muitas questões que permeiam a escola podem passar despercebidas, pelo fato de não se fazer uma relação dessas últimas com características próprias da docência.

## 5.1 ESTADO GERENCIALISTA E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE: A ADOÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de iniciar esse sub-capítulo, é importante refazer o caminho teórico até agora percorrido para que se possa estabelecer uma relação entre os conceitos já abordados e a análise que será realizada nesse item. Inicialmente, tratou-se da reforma do Estado no mundo e no Brasil e como essa reforma transformou a maneira de pensar e executar as políticas sociais, com enfoque especial nas políticas educacionais. Logo após, abordou-se o trabalho docente, examinando suas características, as formas de controle existente e a relação da escola e das professoras com os discursos hegemônicos que constituem o Estado. Vale lembrar que o objeto de estudo dessa dissertação é entender as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho da professora quando da adoção de um programa de intervenção pedagógica e que, portanto, é fundamental entender a relação que esses programas têm com o que vem sendo tratado teoricamente. Esse sub-capítulo tem como objetivo examinar de que forma o Estado gerencialista, os discursos hegemônicos e a tentativa de controlar o trabalho docente se relacionam com a política educacional da adoção de programas de intervenção pedagógica.

A adoção de propostas pedagógicas em escolas estaduais vem se constituindo como uma política pública governamental no Estado do Rio Grande do Sul. Tal política se constituiu a partir da implementação do gerencialismo como forma de administrar o Estado, tendo como pressuposto a necessidade de melhorar a educação, principalmente a sua gestão, que é criticada em uma visão gerencialista.

As escolas estaduais do Rio Grande do Sul têm sofrido constantes críticas (por parte da imprensa, dos alunos, pais e Secretaria do Estado) quanto a sua má qualidade e pouca eficiência. Essas críticas não são falseamentos da realidade, elas estão conectadas com elementos de “bom senso”, pois é possível verificar certa precariedade no ensino das escolas públicas, nas condições das salas de aula, nas condições a que professoras estão sendo submetidas etc. No entanto, as críticas que provêm de diferentes instâncias não fazem uma análise relacional sobre o porquê das escolas públicas estaduais estarem nessa situação que é apontada. Em geral, se culpabilizam os professores e o mau gerenciamento escolar (o que envolve, como já dito anteriormente, a falta de administração de recursos que chegam à escola, má gestão da sala de aula, proporcionando, na visão gerencialista, baixos índices de qualidade do ensino etc.). Um exemplo desse diagnóstico no que concerne à gestão escolar pode ser visto em uma entrevista recente do Secretário da Educação de São Paulo, Paulo

Renato Souza<sup>16</sup>, para a revista *Veja* (SOUZA, 2009). Ao ser questionado sobre o fato de que muitas escolas ainda reclamavam a falta de recursos, apesar de um recente relatório da OCDE mostrar que o Brasil havia sido o país que mais havia aumentado o investimento na educação, o Secretário respondeu:

O maior problema no Brasil não é a falta de dinheiro, mas como esses recursos são empregados - em geral, de maneira bastante ineficaz. Daria para obter resultados infinitamente superiores apenas fazendo melhor uso das verbas já existentes. Prova disso é que, com orçamento idêntico, algumas escolas públicas oferecem ensino de ótima qualidade e outras, de péssimo nível. (SOUZA, 2009, p.19).

A resposta acima corrobora a ideia apresentada pela visão gerencialista de que o problema da educação no Brasil é a gestão da escola, pois, segundo o Secretário, escolas que recebem o mesmo recurso têm ensinamentos totalmente distintos. Portanto, partindo dessa ideia, o que melhoraria a situação da educação, seria simplesmente a gestão mais eficiente dos recursos. Na continuidade da entrevista, outro aspecto dos pressupostos que alicerçam a visão de Estado gerencialista fica claro na resposta do Secretário, quando ele afirma que a diferença entre a boa aplicação de recursos é explicada pelo fato de que as boas escolas são “comandadas por diretores com uma visão moderna de gestão” (SOUZA, 2009, p.19), ou seja, aqui é possível perceber a noção de sucesso atrelada diretamente ao indivíduo, o que exclui uma análise relacional dos contextos nos quais as diferentes escolas estão inseridas. Tal discurso também pode ser percebido nos documentos que mundialmente tem se proposto a pensar a educação (*Paideia Proposal, A Nation at Risk*, documentos do FMI e do Banco Mundial). Assim como mostrado na entrevista acima, esses documentos também veem a educação como problemática, principalmente, por sua forma de gestão, que ainda é muito alicerçada em pressupostos que estariam muito mais relacionados ao Estado de bem-estar social e não ao modelo gerencialista. Esses documentos não analisam de forma clara e detalhada o contexto em que essa educação se insere e de que forma tal contexto influi no âmbito educacional. Tal questão pode ser percebida quando os documentos não tratam do desemprego, da desigualdade, entre outros aspectos que também afetam e são afetados pela escola. O que se pode notar é que as questões mais estruturais são examinadas de forma rasa ou, então, diretamente ligadas às questões que concernem ao âmbito microsocial da escola, principalmente, em relação à sala de aula. O mesmo pode ser visto em relação às escolas brasileiras: em notícias de jornais, por exemplo, a crítica, em geral, é vinculada diretamente à

---

<sup>16</sup> Paulo Renato Souza foi também Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso e desempenhou um papel importante na implementação das ideias gerencialistas no âmbito da educação.

escola e não há uma visão do todo, o que inclui, principalmente, as desigualdades sociais que se fazem presentes em nossa sociedade. Na reportagem da revista *Veja* (WEINBERG; PEREIRA, 2008) em que se comenta uma pesquisa realizada com pais em relação à educação no Brasil, na qual, a maioria dos pais se mostra contente com a escola, a reportagem aponta para uma série de equívocos realizados pelas instituições escolares e diz ser urgente a mudança. No entanto, essa mudança está diretamente relacionada ao âmbito escolar e não ao contexto geral. É possível perceber, ao ler a reportagem, que a solução apontada pela revista só diz respeito ao âmbito microsocial:

A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto, que se embaralham com as ordens de grandeza e confiam cegamente em suas calculadoras digitais para não apenas fazer contas mas substituir o pensamento lógico. Mais uma vez abusa-se do recurso da generalização para que o mérito individual de alguns poucos não dilua a constatação de que o complexo educacional brasileiro é medíocre e não se enxerga como tal. (WEINBERG; PEREIRA, 2008, p.74).

Esse tipo de reportagem reforça a ideia de que a má qualidade da educação no Brasil está somente relacionada às escolas e não ao contexto social e mundial em que as mesmas estão inseridas. Em geral, se pode perceber que o discurso que circula na mídia vincula de forma direta a falta de qualidade do ensino público no Brasil às escolas e não tanto à figura da professora. No entanto, algumas reportagens (como se verá mais adiante) também culpabilizam as professoras pela má qualidade no ensino. Esse discurso relacionado às professoras pode ser veiculado de forma explícita, apontando equívocos praticados pelas mesmas, ou de forma implícita, salientando exemplos positivos, mas que reforçam que ser “boa professora” depende meramente do indivíduo e de sua competência, isolando o contexto macrosocial<sup>17</sup>.

Uma das respostas na tentativa de solucionar os problemas da escola pública tem sido a adoção de programas de intervenção pedagógica elaboradas por instituições externas à escola. Tal política de adoção se constituiu a partir dos pressupostos do Estado gerencialista e vai ao encontro do diagnóstico feito pela Nova Direita em relação à educação, preocupando-se com elementos que concernem muito mais à gestão da sala de aula, retratado na preocupação com o trabalho realizado pelas professoras, para tentar garantir aumento dos índices de qualidade do ensino e de aproveitamento por parte dos alunos. Essa política

---

<sup>17</sup> Exemplos de boas professoras, que tem um sucesso individual, podem ser vistos em muitos filmes dos EUA, como “Mentes Perigosas”, “Escritores da Liberdade” e “Vem Dançar”.

também se conecta com a ideia de que o privado é melhor que o público. Os programas de intervenção pedagógica são elaborados por instituições não-estatais que possuem uma lógica empresarial ou de mercado. Assim, quando as escolas públicas passam a adotar os programas, elas estão inserindo a lógica do privado em suas instituições o que, segundo os pressupostos gerencialistas, traz maior eficiência e qualidade.

Outra conexão entre a política da adoção de programas e os pressupostos gerencialistas é que o Estado gerencial veicula o discurso de que são necessárias mudanças na forma de administrar a escola e a sala de aula. Apesar da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul utilizar o termo “programas de intervenção pedagógica”, é possível verificar que esses programas não são apenas pedagógicos, ou seja, não tratam apenas de conteúdos e formas de ensinar, mas na forma de gerir a sala de aula e a escola: a aplicação de testes por parte dessas instituições não pertencentes ao estado, por exemplo, é que determina o que é qualidade em educação e o que é eficiência e se a escola é ou não produtiva. Tais aspectos estão profundamente relacionados à gestão da educação. Esses programas trazem uma nova linguagem para o âmbito educacional, que está muito ligada à lógica do capital, principalmente, à ideia de eficiência. Apple (1989) já analisava as escolas estadunidenses e constatava que elas eram atravessadas pelos discursos empresariais:

Não estou querendo dizer que a prática nas escolas é fundamentalmente controlada de alguma forma mecânica pela empresa privada. Como um aspecto do estado, a escola medeia e transforma uma gama de pressões econômicas, políticas e culturais por parte de classe e segmentos de classe em competição. Entretanto, tendemos a esquecer que isso não significa que a lógica, os discursos ou os modos de controle do capital não terão um impacto crescente sobre a vida cotidiana de nossas instituições educacionais [...]. (APPLE, 1989, p.155).

A citação acima exemplifica bem o fato de que a escola estará sempre sofrendo influências por parte de grupos com interesses econômicos e políticos. É claro que esses interesses não possuem um espaço garantido e de forma passiva na escola: também há um processo de mediação desses interesses por parte das instituições escolares, que tentam transformá-los conforme os objetivos da própria escola, das professoras e da comunidade escolar. No entanto, os grupos hegemônicos lutam cotidianamente para que seus interesses sejam atendidos no âmbito educacional.

A competitividade entre as escolas que passa a existir através da implementação de tais programas também está relacionado aos pressupostos gerenciais. Como já visto anteriormente, o gerencialismo vê na competição uma forma de melhorar os padrões educacionais em termos de qualidade. Esses programas, em geral, possuem um ranking entre

as escolas, mostrando aquelas que atingiram as metas esperadas e que foram mais eficientes. Mais uma vez, é possível ver a lógica do mercado na adoção desses programas.

O Estado gerencialista, como já abordado, pressupõe que o Estado não seja o provedor das políticas sociais e, sim, um gestor ou regulador. A adoção dos programas de intervenção pedagógica reforça o Estado como um gestor, pois o Estado repassa sua responsabilidade para uma instância social. Aqui se pode ver duas formas de privatização, conforme Clarke e Newman (1997): a primeira é o borramento entre as fronteiras do público e do privado e a segunda na mudança de responsabilidade do Estado para o setor informal. O Estado passa apenas a gerir a política pública estabelecida, não sendo mais o provedor. Essa gestão por parte do Estado se dá principalmente através da avaliação das políticas para medir sua eficiência. O Estado utiliza os testes aplicados pelas instituições não-estatais nas escolas que utilizam seus programas como forma de verificar se as mesmas estão sendo eficientes e qualificadas. É possível vislumbrar a importância da avaliação na implementação da política da adoção de programas, pois ela é o instrumento que definirá o quanto o programa, a política, a escola e as próprias professoras estão sendo eficazes.

Além das dimensões já citadas e que relacionam a política da adoção dos programas com os pressupostos do Estado gerencialista, é possível perceber que esses programas também são uma tentativa de controlar o trabalho docente. 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 que vem sendo implantado no Estado do Rio Grande do Sul, os aspectos sobre como ensinar ficam evidentes. Em um dos livros para professoras, que trabalha com interpretações de textos, há uma sequência didática em relação ao texto “O Patinho Feio”. A primeira sessão da sequência prepara a professora para usar esse texto em sala de aula. Nesta sessão, a professora lê sobre o que ensinará, quais os objetivos daquela aula, seus conteúdos, que materiais devem ser preparados para a aula, o vocabulário a ser trabalhado, as ações que a

professora deve realizar (mostrar o livro para as crianças, sublinhar determinadas partes do texto, mostrar a ilustração etc.) e as perguntas que deve fazer aos alunos. Outra sessão serve para que a professora saiba que intervenções realizar durante a leitura do texto. O manual também ensina o que ela deve fazer após a leitura, mostrando as perguntas e as atividades que deve realizar para as crianças:

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

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

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

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

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

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

O manual ainda lembra à professora 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 às professoras 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: a professora 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 ela. Portanto, apesar de as professoras terem características que as 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, como já dito anteriormente, é que as professoras e a escola pública em si não são suficientemente qualificadas para ensinar seus alunos. Na entrevista já citada de Paulo Renato de Souza à revista *Veja* (SOUZA, 2009), o 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 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 um “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 as professoras 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 do Estado gerencialista – principalmente da ideologia neoliberal – e de grupos que o constituem. A inserção de tais programas parece estar ligada a aspectos que são pressupostos do Estado gerencialista como, por exemplo, a lógica de que o público é ruim e que, portanto, é preciso inserir a lógica do privado no público, o uso de avaliações sistemáticas (esses programas, em geral, propõem muitas formas de avaliação não somente do aluno, mas também da professora) para que se possa garantir a qualidade e a eficiência do ensino entre outros aspectos.

Ao partir das ideias já citadas antes do senso comum, que foram exemplificadas através de reportagens veiculadas pela mídia, de que as professoras não são qualificadas, justifica-se o uso desses programas de intervenção pedagógica, pois eles garantiriam eficiência *apesar* (Apple, 1989) da professora. 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 a professora 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 as “boas” e quem são as “más” professoras.

Não é somente o processo de desqualificação que está presente quando propostas pedagógicas são adotadas, também há uma requalificação das professoras (Apple, 1989). Ao mesmo tempo em que as docentes perdem determinadas habilidades, antes essenciais para o seu trabalho (processo de desqualificação), as professoras também são requalificadas para exercerem outras habilidades. No caso da implementação de programas de intervenção pedagógica nas escolas, a requalificação que ocorre é para que as professoras estejam cada vez mais habilitadas 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 proletarização

do trabalho docente. Na medida em que são adotados programas externos à escola, as professoras 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, as professoras 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 a 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, as docentes acabam não tendo tempo para se conservar 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. O fato de ter responsabilidades sobre a execução do trabalho que realizam faz com que as professoras 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 professora e que afirmam que as professoras não são competentes, que não realizam um bom trabalho, que vivem em greve ao invés de trabalhar, que reclamam muito etc. Em recente reportagem na revista *Veja* (BORTOLOTTI, 2010), o discurso de que as professoras não são suficientemente qualificadas foi reforçada. A reportagem intitulada “Prestígio Zero” aborda o tema de que apenas 2% dos alunos que prestarão vestibular têm como primeira opção o curso de pedagogia. A reportagem também destaca que 30% dos alunos que optam pelo curso de pedagogia são os piores em termos de notas nas escolas. A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita, chegou à conclusão que “sem atrair as melhores cabeças para a faculdade de pedagogia, o Brasil jamais conseguirá deixar as últimas colocações nos rankings de ensino” (BORTOLOTTI, 2010, p.87). A reportagem também afirma que é preciso que o Brasil aprenda

com países nos quais há excelência em educação (os exemplos citados são Coréia do Sul e Finlândia) e que conseguiram atrair os alunos com melhores notas para as faculdades de educação. Segundo tal reportagem da revista *Veja* (BORTOLOTTI, 2010), é preciso que o Brasil faça com que os melhores profissionais em educação recebam uma distinção, afirmando, assim, a necessidade de que haja um bônus salarial para esses docentes. É possível perceber, nessa reportagem, o reforço de alguns elementos antes já citados e que são alicerces do Estado gerencialista: a noção de individualidade (através da premiação daqueles que são melhores profissionais e que conseguem, de forma individual, ter sucesso) e a noção de competitividade a ser instalada dentro de entidades públicas. Também é possível perceber o discurso que circula em torno da falta de qualidade por parte das professoras, na medida em que a reportagem afirma que os alunos com piores notas nas escolas são aqueles que serão os futuros professores. Mais do que deixar subentendido que as professoras não têm qualidade para exercerem um bom trabalho nas escolas, a reportagem vai além quando afirma que para melhorar a educação no Brasil, é preciso atrair melhores alunos para as faculdades de educação.

Em uma coluna também da Revista *Veja* (GUZZO, 2009), a ideia de que as professoras são má qualificadas é mais uma vez reforçada. O colunista J.R. Guzzo cita um artigo escrito por Claudio de Moura Castro – segundo Guzzo (2009), um dos especialistas mais consagrados sobre educação no Brasil – em que Claudio afirmava que em um auditório com 800 professores, nenhum deles havia aprendido a ensinar aos seus alunos como fazer uma regra de três. Na sequência, Guzzo (2009) afirma que um dos grandes problemas do Brasil é a falta de qualidade dos professores:

Não é preciso ser um especialista em pedagogia para ver o tamanho da encrenca em que estão metidos os alunos desses professores todos. O problema não é “com o Brasil”, “a sociedade” ou a “educação nacional” – é com os alunos mesmo, em carne e osso. Se os seus professores não sabem ensinar a regra de três, os alunos não vão aprender; e, se não sabem ensinar a regra de três, é provável que não saibam ensinar uma porção de outras coisas. Para os alunos, a situação está ruim hoje e vai ficar pior amanhã. (GUZZO, 2009, p.122).

O trecho da reportagem acima citado, afirma que o problema é “com os alunos mesmo”. No entanto, ao ler o trecho, pode-se perceber que a afirmação da má qualidade do ensino recai sobre as professoras, pois é pelo fato de elas não saberem o que ensinar que a situação desses alunos “vai ficar pior amanhã”.

Os exemplos acima mostram que alguns discursos veiculados pela mídia propõem um reforço de elementos que circulam no senso comum. 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 das professoras, o descaso do Estado e das políticas públicas com a educação fazem, muitas vezes, com que as professoras se vejam perdidas, sem saber que caminho seguir para melhorar a educação e sem ver uma unidade de trabalho da escola. Em entrevistas iniciais com as professoras de escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre em que foi adotado o programa do Instituto Alfa e Beto (IAB) para a alfabetização, uma das justificativas das professoras para que isso fosse realizado é que falta uma unidade na escola em termos de pedagogia e que, muitas professoras, não sabem muito bem como alfabetizar, o que fazer com as crianças e que o material desse instituto auxilia nesse sentido. Nessas falas, mesmo que iniciais, é possível perceber aquilo que Apple (2006) aponta como a falta de certezas por parte do corpo docente. Em recente palestra em Porto Alegre<sup>18</sup>, o mesmo autor abordou essa temática, salientando que as proposições para a educação mais conectadas às ideias da direita apresentam soluções e indicam caminhos para as professoras seguirem. Apple utilizou a ideia de que existem duas janelas, uma com ideias mais ligadas à esquerda política e outra conectada com ideias da direita política. Na janela da “esquerda”, existem ideias sobre como melhorar a educação, mas faltam propostas para serem colocadas em práticas. Já a janela da “direita” apresenta soluções práticas, diretrizes do tipo “você deve fazer assim, logo, a educação será dessa maneira”, ou seja, propostas com muitas certezas para as professoras. Portanto, segundo Apple, é muito mais fácil que, em uma situação de dificuldade, as professoras busquem a janela da “direita”.

No caso do Brasil, tendo em vista a imagem social que a educação e as professoras 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 da mesma possa ser revitalizada. Em certa medida, a implementação de programas de intervenção pedagógica em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, se apóiam nessa ideia de que é preciso melhorar a educação, de que as professoras 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 as professoras: um currículo

---

<sup>18</sup> A palestra foi realizada no dia 19 de agosto de 2009, no auditória da Faculdade de Direito da UFRGS, como aula inaugural do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRGS (PPGEdu/UFRGS).

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 as docentes.

Esse conjunto de fatores faz com que programas de intervenção pedagógica sejam um caminho possível para melhorar os índices de eficiência na educação, o que, conseqüentemente, melhoraria a imagem social que se tem da profissão docente. Como já mencionado, os programas intensificam o trabalho da professora, que passa a realizar inúmeras funções. O fato da 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). Esse tipo de controle é algo menos visível, isto é, que já faz parte da própria estrutura do trabalho e no qual não há uma cobrança direta por parte de alguém, mas, fundamentalmente do trabalhador que o executa. No caso da adoção de propostas pedagógicas, o controle técnico é exercido na medida em que se naturalizam as estratégias de gerenciamento da sala de aula e da escola como algo típico e fundamental para o exercício do trabalho docente. Dessa forma, a professora acaba sendo uma gerente de determinado programa que não foi criado por ela, ou seja, a 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, a professora precisa que seus alunos sejam “eficientes” dentro da lógica dessas propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma empregada burocrática, executando determinadas ações que não foram planejadas por ela própria. O fato de a professora 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 da professora ser uma funcionária do Estado, mas não ser apenas burocrática (Dale, 1998).

## **6 RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS MACRO E MICROSOCIAIS: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS AÇÕES DAS PROFESSORAS**

Até o presente momento, trabalhou-se tanto com o contexto macrosocial, ao analisar a reforma do Estado e as mudanças que a mesma acarretaram para as políticas educacionais, como o contexto microsocial, ao caracterizar o trabalho docente e os meios de controle que o permeiam. O objetivo deste capítulo é relacionar o contexto macro e microsocial, tendo sempre em vista os aspectos até agora trabalhados. O conceito de ciclo de políticas terá um papel ainda mais central neste capítulo do trabalho. Cabe ressaltar que o conceito de ciclo de políticas opera desde o quarto capítulo, no qual foi abordada a reestruturação do estado, mostrando os novos discursos que passaram a circular em relação ao estado e à educação e que são partes constitutivas do contexto de influência. No quinto capítulo, tratou-se sobre o trabalho docente e algumas implicações das políticas gerencialistas no trabalho realizado pelas professoras, dando notícias sobre o contexto da prática. A opção por abordar de forma mais contundente o conceito de ciclo de políticas no último capítulo teórico do trabalho, é porque, apenas depois de visualizar o contexto no qual a política de adoção de programas de intervenção pedagógica passa a se fazer presente, é que tem sentido analisar as relações entre os diferentes contextos (de influência, da produção de texto e da prática). Apesar do conceito de ciclo de políticas estar operando desde o início deste trabalho, somente nessa etapa é possível fazer uma relação entre as diferentes instâncias que o compõe e que permeiam as políticas públicas desde sua elaboração até a implementação nas escolas. Tal análise é importante para que se possa entender a forma como os contextos que formam o ciclo de políticas se relacionam e a importância das professoras nesse processo. Serão trazidos elementos sobre a resistência que se estabelece e sobre a forma como o contexto em que se inserem as políticas pode trazer diferentes posições de sujeito para as professoras, que, assim, podem se mostrar a favor ou contrárias as políticas implementadas.

As políticas públicas são pensadas, muitas vezes, como forma de controle em relação aos resultados do trabalho realizado pelas professoras. No entanto, na prática, essas políticas nem sempre têm o seu objetivo alcançado. Isso porque entre a concepção de tais políticas e a implementação das mesmas há vários níveis de mediação dos sujeitos e contradições que aparecem nesse processo, o que mostra que tais políticas não são tão homogêneas. Além disso, há a ação das professoras que, como já foi dito anteriormente, não são simplesmente empregadas burocráticas e, portanto, não seguem de forma determinista as políticas públicas

que chegam à escola. Tampouco se pode afirmar que elas são totalmente autônomas, o que significa dizer que também precisam seguir certos pressupostos e diretrizes que permeiam o âmbito escolar. O importante é entender que as docentes também agem no âmbito microssocial, o que faz com que as decisões macrosociais sofram modificações ao longo do processo do macro para o micro. Isso significa dizer que as políticas públicas, em geral, não são implementadas da forma e com o objetivo que foram pensadas. O processo entre a elaboração e a prática é de extrema importância, bem como a ação dos sujeitos que colocam em prática tal política.

Os autores Bowe, Ball e Gold (1992)<sup>19</sup> se dedicaram a estudar a relação entre o macro e o microssocial no que diz respeito às políticas educacionais. Bowe, Ball e Gold (1992) elaboraram uma abordagem para estudar tais aspectos, que foi denominada de “ciclo de políticas”<sup>20</sup>. Segundo Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

A citação acima auxilia a compreender o objetivo do “ciclo de políticas” como uma abordagem que se interessa por demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre micro e macropolíticas. Cabe retomar, brevemente, o que compreendem os três contextos do ciclo de políticas.

O contexto de influência constitui o campo das ideias que servem de alicerce para o início da construção das políticas. Nesse contexto, os grupos hegemônicos têm grande importância, pois é o momento no qual ocorrem as disputas em torno dos objetivos e finalidades das políticas.

O contexto da produção de texto constituiu-se como a tradução, para discursos, do que é pensado no contexto de influência. Nesse momento, a linguagem tem um grande papel, pois, através dela, o que foi elaborado no contexto de influência é conectado com os interesses gerais da população. Isso significa dizer que, muitas vezes, esses textos não são coerentes e claros, apresentando, inclusive, contradições. Todos aspectos necessários para a articulação entre as ideias hegemônicas e os anseios da população.

---

<sup>19</sup> Para a análise do conceito de “ciclo de políticas”, além dos próprios autores (Ball, Bowe e Gold), será também utilizado o autor Jefferson Mainardes, que estuda de forma aprofundada o conceito de ciclo de políticas.

<sup>20</sup> Esse conceito já foi abordado na parte metodológica desse trabalho, no entanto, nessa seção, se fará uma análise mais aprofundada do mesmo, trazendo elementos importantes que contribuirão no entendimento do campo prático.

As políticas são colocadas em prática no contexto da prática. Nesse espaço, há a ação dos sujeitos que reinterpretam e recriam as políticas através de suas experiências.

Em relação ao contexto da produção de texto, Apple (1995) tem importantes contribuições ao analisar documentos que abordam diretrizes relativas à educação (*Paideia Proposal* e *A Nation at Risk*) e que esclarecem a falta de clareza e a contradição características desses textos. Para Apple (1995), esses documentos para serem eficientes precisam ter três características, denominadas pelo autor de “sistema de slogans”. A primeira característica é que o documento precisa ser um pouco vago para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos por suas propostas. A segunda característica, contudo, pode parecer um pouco contraditória em relação à primeira, porque diz respeito à necessidade do documento também ser, de certa maneira, específico. Isso significa que os documentos que abordam a educação, além de oferecerem elementos vagos que se conectam com necessidades de diferentes grupos, também precisam oferecer elementos específicos que se caracterizam como alternativas para as pessoas que estão envolvidas na prática. Tal necessidade diz respeito ao próprio objetivo de uma política pública que é uma determinada ação. Por fim, a terceira característica é que o documento deve ser atrativo, de modo que prenda o leitor e que ofereça a este um apelo e uma exigência de ação. Mesmo que esses documentos citados (*Paideia Proposal* e *A Nation at Risk*) sejam teses sobre a educação, o que os diferencia dos textos que propõem políticas públicas educacionais e dos textos elaborados por instituições externas ao estado, como no caso dos documentos que descrevem a base teórica e os pressupostos do IAB, ainda assim o uso do conceito de “sistema de slogans” de Apple (1995) é válido. Os documentos que serão analisados para a elaboração dessa pesquisa também precisam se conectar com as necessidades da população em geral e com os interesses das escolas e das professoras, o que significa dizer que fazem uso das três características do “sistema de slogans” de Apple (1995) e cabem ser analisados dentro do contexto de produção de texto de Bowe, Ball e Gold (1992).

A autonomia relativa que as professoras possuem é de extrema importância no âmbito educacional, pois, além de caracterizar o trabalho docente como intelectual, diferenciando-o de um trabalho meramente burocrático, justifica a necessidade de profissionais que tenham espaço para planejar e atuar de forma diferenciada, conforme os alunos com os quais interagem e o contexto em que estão inseridos. Apple (2002) corrobora a ideia de Bowe, Ball e Gold (1992) de que existe uma ação por parte das professoras em relação às políticas educacionais que permeiam o âmbito escolar. Ao analisar escolas dos EUA em que foram adotados programas elaborados por instituições externas à escola, o autor mostra que as

professoras fazem, muitas vezes, usos diferentes daqueles pensados no contexto de influência (fazendo uso aqui do aporte de Bowe, Ball e Gold). Um exemplo bastante prático é o fato de que as professoras entrevistadas por Apple para este estudo deveriam usar o material adotado pela escola nos cinco dias da semana, mas utilizavam-no apenas em três dias. Além disso, Apple mostra que as professoras, algumas vezes, iam além do material, ensinando conteúdos que não estavam ali presentes. Portanto, nessa análise de Apple, se pode perceber que além de uma mudança de campo mais prático e cotidiano, as professoras também faziam uso da relativa autonomia que possuem para inserir conteúdos que julgavam importantes e que não eram trazidos pelo material didático que utilizavam.

Quanto à elaboração das políticas públicas, alguns autores (APPLE, 1989, 1995, 1999; HYPOLITO; VIEIRA, 2002) demonstram que muitas delas são pensadas, no contexto de influência, como forma de controle do trabalho docente, acabando por reduzir a autonomia que as professores possuem. No entanto, esse não é o único objetivo de uma determinada política educacional. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, a importância que há em uma política atender a diversos interesses para que possa estar conectada com variados segmentos sociais e políticos. Portanto, mesmo que as políticas educacionais tenham como um de seus objetivos o controle do trabalho docente, no contexto de produção de texto, isso não poderia ser o único objetivo descrito, pois acabaria por restringir o apelo que tal política teria para diferentes grupos. Isso pode ser melhor entendido através de um exemplo: imaginando-se que algumas professoras lessem o texto de determinada política educacional em que fosse afirmado que sua finalidade é controlar o trabalho docente, provavelmente essa política não teria o apelo desse grupo de professoras. Assim, é possível perceber a importância do contexto da produção de texto, pois, nessa etapa, é preciso utilizar uma linguagem que atenda a diferentes grupos e que esteja conectada com seus interesses. No caso do exemplo, o texto pode trazer essa ideia do controle de outra forma, ou seja, pode mostrar a necessidade de uma homogeneidade entre a prática das professoras em uma mesma escola como forma de garantir que todos os alunos tenham a mesma oportunidade. Provavelmente, esse seria um texto melhor recebido.

A análise da questão do controle do trabalho docente é de fundamental importância nesta pesquisa, já que o foco de estudo é a adoção de programas de intervenção pedagógica. Essa política que favorece a adoção de tais programas também é um exemplo de uma proposta que tem como um de seus objetivos um maior controle do corpo docente (pelo menos no âmbito do contexto de influência). Para entender o porquê de esse ser um de seus objetivos, é preciso levar em conta o contexto da reestruturação do Estado já descrito anteriormente, que tem como pressupostos, para a educação, maior qualidade e eficiência em termos de ensino,

sendo que esses aspectos estão profundamente relacionados com a gestão da sala de aula e da educação em geral.

Quando o Estado foi reestruturado a partir de ideias neoliberais e neoconservadoras (com uma clara tendência gerencialista), o diagnóstico dos grupos que propunham a reestruturação foi que a falta de qualidade da educação tinha relação direta com a má gestão da escola pública e que, portanto, havia necessidade de melhorar esse aspecto. Uma das propostas de políticas públicas que propõe a melhoria da gestão da sala de aula é a adoção de programas de intervenção pedagógica elaborados por instituições externas à escola e que são *experts* em gestão, ou seja, instituições privadas ou não-estatais que possuem como modelo administrativo o gerencialismo ou modelos empresariais. Por ser uma política que tem objetivos como a melhoria dos resultados de ensino (índices de aprovação, melhor nível de aprendizagem etc.), é preciso – como um dos alicerces do modelo gerencialista – controlar os resultados para medir a eficiência da mesma. Portanto, apesar de isso não ser citado na política pública quando elaborada, ela acaba também por ser uma forma de controle do trabalho que se realiza em sala de aula. Esse controle, por exemplo, no caso do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, se dá através dos quatro testes que são aplicados ao longo do ano nas escolas que aderiram ao material. No entanto, como já citado anteriormente, o fato de se controlar os resultados acarreta também um controle sobre o processo de ensino, pois como haverá uma prova em que se diagnosticará se os conteúdos foram ensinados, é claro que as professoras terão que dar conta dos conteúdos durante o processo de ensino. Portanto, se pode verificar que no contexto de influência, essa política também tem uma característica de controle. Já no contexto de produção de texto, esse controle não está explícito; o que é externado é a intenção de melhorar a educação. No contexto da prática, não se pode afirmar que o controle seja efetivado da maneira como foi pensado no contexto de influência, nem que a qualidade almejada seja atingida. Isso também dependerá da ação dos sujeitos que estão na escola.

A teoria da resistência (APPLE, 1989, 1995; GIROUX, 1986) propõe exatamente que as professoras têm uma ação no âmbito escolar e que, muitas vezes, resistem às políticas implantadas nas escolas. Segundo Apple (1989, p.175), “as resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes; contudo, isso não significa que elas não terão nenhum efeito”. Essas ações podem se caracterizar como uma forma de resistir no sentido de simplesmente não fazer o que se propõe em uma política pública (o que poderia ser chamado de resistência passiva) ou de reagir no sentido de, além de não fazer, propor (o que poderia ser chamado de resistência ativa). Essa ideia de resistência está diretamente

relacionada com a autonomia relativa que as professoras possuem, pois é devido a essa autonomia que existe esse espaço para a resistência. No entanto, cabe ressaltar que resistir (ou não) envolve uma complexa rede de interesses e de situações e que o fato de resistir nem sempre está ligado a práticas progressistas: a resistência e a autonomia também podem ser conservadoras, no sentido de não desejarem a mudança. Além disso, o fato de professoras não resistirem, não significa que elas sejam totalmente favoráveis às políticas públicas que são implantadas na escola. Cabe aqui, abordar de forma mais detalhada essa última questão que é tão complexa quanto a resistência em si.

Nas entrevistas iniciais deste trabalho, foi possível perceber que muitas professoras estavam favoráveis ao uso dos programas de intervenção pedagógica do IAB por motivos diferentes daqueles pensados pelo próprio instituto. Portanto, já é possível começar a traçar as diferenças entre o contexto de influência, de produção de texto e da prática. Além disso, se destaca uma questão importante que diz respeito à aceitação dos programas de intervenção pedagógica nas escolas pelas professoras e ajuda a entender a forma como as políticas macrossociais se relacionam com as necessidades do microssocial.

Pedroni (2006) auxilia nessa compreensão através do uso da noção de “posição de sujeito”. Esse conceito mostra que os sujeitos nem sempre “são”, mas que eles podem “estar” pelas condições que os permeiam. Portanto, seria muito simplista afirmar, em relação às professoras que são favoráveis ao uso de programas de intervenção pedagógica externos à escola, que elas concordam com as políticas neoliberais e que são a favor do Estado gerencialista. Tal afirmação ignoraria a complexidade que permeia as políticas educacionais e a escola através dos discursos hegemônicos que circulam e das várias articulações que se fazem necessárias entre esses grupos para o estabelecimento de objetivos comuns e para que tais objetivos sejam conectados a elementos do senso comum. Pedroni (2006) mostra que, muitas vezes, as pessoas podem estar de acordo com políticas que vão de encontro aos seus interesses. No entanto, o autor mostra que isso é possível porque tais pessoas já buscaram inúmeras alternativas para a resolução de seus problemas (essas alternativas podem ter sido através de conversas com instâncias do governo, de sindicatos etc.), mas que não obtiveram respostas. Portanto, o que Pedroni afirma é que, em geral, as circunstâncias acabam empurrando tais pessoas na direção de políticas menos progressistas (ou, na expressão do autor, direitistas), pois, essas últimas, se relacionam com os objetivos dessas pessoas e dão respostas que antes não foram encontradas. Assim como o grupo estudado por Pedroni, o grupo de professoras de escolas públicas “não pode ser adequadamente teorizado seja como grupo dominante suturado dentro de uma aliança hegemônica”, nem como “um grupo de

cidadãos comuns relativamente não-formados ideologicamente, articulados com a Direita em razão da insensibilidade do estado” (PEDRONI, 2006, p.180). Bem como o grupo de afro-americanos estudados por Pedroni, as professoras também possuem uma história de lutas por direitos, o que exclui a possibilidade de serem consideradas não-formadas ideologicamente.

A partir das entrevistas iniciais realizadas com as docentes das escolas pesquisadas, foi possível construir a hipótese de que um dos motivos pelos quais muitas professoras são favoráveis à adoção de programas de intervenção pedagógica é que esses se apresentam como uma resposta às incertezas que permeiam a educação. Como diz Pedroni, é importante pensar que, muitas vezes, esses discursos permitem que, nesse caso, as professoras sejam ouvidas e, “talvez o mais importante de tudo, que ajam de formas que, muitas vezes, seriam simplesmente impossíveis no cotidiano das escolas públicas urbanas” (PEDRONI, 2006, p.182). O movimento sindical de professores há muito luta por melhorias na educação, incluindo aumento de salário, mais formação dos docentes etc. No entanto, muitas vezes, faltam respostas e ações nesse sentido. As propostas de uso de programas de intervenção pedagógica afirmam que haverá uma melhoria na educação e de que os professores serão mais qualificados. É claro que é preciso analisar que qualificação e que formação é essa, mas a questão aqui é que, para as professoras, pode parecer que haja, pelo menos, a possibilidade de uma certeza e pode ser que, nesse momento, isso seja o suficiente para as professoras. Contudo, não se quer que se pense que as professoras se contentam com pouco (considerando que os programas sejam pouco para formação e qualidade na educação), mas que o fato de haver algo concreto significa muito em um contexto em que existem muitas incertezas e uma dura crítica à educação e às professoras em particular. No senso comum, como já dito anteriormente, circula uma ideia de que a educação é de má qualidade e que as professoras são, em grande parte, as responsáveis por essa educação. A possibilidade de mudar essa visão pode ser encontrada nos discursos que circulam em torno da adoção de programas de intervenção pedagógica, pois, partindo do pressuposto da adoção, caso essas metodologias deem certo, a educação e, logo, as professoras também terão uma melhor imagem social.

Esse contexto em que se encontra a educação pública no Brasil (sucateamento das escolas, descrença no corpo de professoras, os discursos que circulam sobre a má qualidade da educação e os baixos índices de aproveitamento dos alunos) pode auxiliar a entender que as professoras assumam posições de sujeitos que estejam, em certa medida, de acordo com as políticas públicas apresentadas pelos grupos hegemônicos, como, por exemplo, a adoção de programas de intervenção pedagógica externos à escola. Como diz Pedroni (2006), essas

posições constituem, muitas vezes, alianças passageiras. Entretanto, o autor alerta para o fato de que:

[...] apesar da natureza muitas vezes passageira de tais alianças condicionais, os conservadores educacionais estão, de fato, conquistando vitórias cruciais e duradouras como resultado das reformas que essas alianças são capazes de engendrar. O efeito das mobilizações pelos vouchers na legislação e na moeda corrente global de vouchers para escolas privadas está longe de ser tão efêmera quanto as alianças condicionais que sustentam e permitem seu sucesso inicial. (PEDRONI, 2006, p.184).

A citação acima auxilia a perceber a forma como os grupos hegemônicos se utilizam das alianças que se estabelecem inicialmente para fazer de suas políticas e de seus objetivos algo que perdure. Essas alianças iniciais são fundamentais para que se conectem, de forma ainda mais concreta, os objetivos dos grupos hegemônicos em relação à educação com as esperanças e medos dos grupos não-hegemônicos, alinhando, assim, elementos do discurso hegemônico com o senso comum.

A contribuição de Pedroni (2006) e de Bowe, Ball e Gold (1992) são fundamentais para se compreender a complexidade das ações dos sujeitos no plano micro e o quanto isso influi na implementação das políticas públicas educacionais. Essa contribuição é importante para esse trabalho, pois, para a futura análise das entrevistas, essa questão da posição de sujeito pode auxiliar a examinar as falas das professoras que optaram pela adoção dos programas com maior cuidado, percebendo que nem sempre o fato de terem optado por tais programas, significa que haja uma concordância com os programas e com os discursos hegemônicos que os sustentam.

Essas posições de sujeito também reafirmam a autonomia que as professoras possuem, pois significa dizer que elas não são dominadas pelos discursos, mas, sim, que também possuem voz nessas decisões. Entretanto, é importante ressaltar que Apple (1989) e Pedroni (2006) mostram que as escolhas realizadas pelas professoras, não são escolhas livres, pois pertencem a um elenco de escolhas pré-determinado pelo contexto. Mas mesmo que essas escolhas não sejam livres, o apoio aos programas de intervenção pedagógica acaba por ter como uma das consequências o reforço das mesmas e do discurso que permeia a escola pública de que essas são ineficientes por si próprias e que, portanto, precisam dos programas para ter uma “boa educação”. O fato de que fica uma ideia de que foram as próprias professoras que optaram livremente pelos programas também colabora para que exista menos resistência por parte das docentes, pois como foram elas próprias que optaram por determinado conjunto de materiais, faz com que se sintam, em certa medida, responsáveis

pela escolha. Contudo, essa escolha é limitada por algumas opções. Apple (1989) ressalta, inclusive, que antes da escolha dos materiais realizadas pelas professoras, já existe um contexto estabelecido de condições prévias “para obter o consentimento necessário para que esse tipo de controle seja bem-sucedido” (APPLE, 1989, p.173).

Por fim, é importante destacar que o uso de programas de intervenção pedagógica externos à escola traz em si o conceito de individualismo já tratado anteriormente como um dos pressupostos do Estado gerencialista (APPLE, 1989). Além de esse tipo de política trazer a noção de sucesso relacionada à figura direta da professora, ela também acaba por tornar individual o processo do trabalho docente. Isso significa dizer que as professoras trabalham por si próprias, já que se tem a ideia de que tudo o que necessitariam para dar aulas está previsto no material, não precisando, assim, reunir-se para discutir e planejar as aulas. Logo, como chama a atenção Apple (APPLE, 1989), o processo de resistência também será individual, ou seja, caso alguma professora resolva atuar de forma contrária ao material, isso ocorrerá no âmbito de cada sala de aula e não de forma coletiva, o que faz com que a resistência tenha menos força.

O referencial teórico que foi construído nesse trabalho é fundamental para que se possa entender e analisar o campo a ser estudado nessa pesquisa, percebendo que o âmbito macrossociológico e microssociológico estão relacionados, mas não de forma direta e linear. Essa teorização é fundamental para que se tenha um olhar de pesquisador que perceba a existência de uma ação por parte das professoras, sendo ela de resistência às políticas educacionais ou a favor – por motivos contextuais como citado anteriormente. Tal percepção é chave para o entendimento de que as políticas não são implementadas de forma direta e livre de contradições e contestações. Esse processo também é permeado de disputas e de poder. O contexto macrossocial e o contexto microssocial se conectam a partir da interação dos sujeitos com as políticas. Isso exclui a noção estruturalista de que é o contexto macrossocial que determina o micro. Tampouco, são as pessoas que atuam nas escolas que modificam o contexto de forma livre e totalmente autônoma. Contextos macro e micro, no âmbito educacional, estão profundamente imbricados pela relativa autonomia que as professoras possuem nas escolas e pela forma como se relacionam com as políticas educacionais. Vale ressaltar, uma vez mais, a importância dessa teorização para o entendimento do problema de pesquisa, pois só através da compreensão de que tanto o contexto macrossocial, como o contexto microssocial representam importantes influências na implementação das políticas educacionais, é que se torna possível relacionar esses dois contextos. O uso de tal teorização justifica a análise inicial da reestruturação do Estado e o exame das características do trabalho

docente, pois é o conceito de “ciclo de políticas” que permite costurar esses dois âmbitos e perceber que as políticas educacionais presentes nas escolas têm relação com as dinâmicas globais. No entanto, essas dinâmicas não ingressam de maneira direta e linear na escola, elas sofrem a ação dos sujeitos presentes nas instituições escolares, sendo reinterpretadas na medida em que são colocadas em prática.

## **7 ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS NO CAMPO EMPIRÍCO DESSA PESQUISA**

Como forma de organizar a análise das entrevistas, das observações e dos materiais do IAB, farei uso do conceito de ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esse conceito, como já dito anteriormente, é de suma importância para o trabalho, pois permite relacionar o âmbito macro e o microssocial e, acima de tudo, demonstrar a complexidade da relação entre esses dois âmbitos.

A primeira parte deste capítulo será uma retomada do contexto de influência que já foi visto no quarto e quinto capítulos. Nessa retomada, serão trazidos de forma breve, alguns pressupostos que permeiam a noção de estado gerencialista e que são estruturantes para a formação do contexto de influência. A segunda parte contará com uma breve análise do contexto de produção de texto a partir dos manuais do IAB, do DVD de capacitação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, de entrevistas coletadas de revistas e jornais com o Diretor-Presidente do Instituto, João Batista Araujo e Oliveira e da entrevista realizada com a coordenadora do IAB no Rio Grande do Sul, Cristina. O objetivo dessa segunda parte é verificar a forma como alguns dos pressupostos do contexto de influência aparecem no contexto da produção de texto. Percorrer o caminho entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto é fundamental para entender o que o contexto da prática não é uma aplicação direta dos discursos hegemônicos que constituem o contexto de influência e que o contexto de produção de texto é reinterpretado na prática. Tal análise é importante para a compreensão da relação entre os contextos macro e microssociais, um dos objetivos desse trabalho. Cabe salientar, no entanto, que o grande objetivo dessa pesquisa é entender quais são as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente das professoras quando são implementados programas de intervenção pedagógica. Para tanto, grande parte da análise está dedicada às entrevistas com a equipe diretiva e com as professoras e as observações realizadas nas três escolas pesquisadas. Esse é o principal eixo de análise desse capítulo e terá maior ênfase do que os outros dois contextos.

Conforme citado no sexto capítulo, no qual foi abordado de forma mais detalhada o conceito de ciclo de políticas, não existe uma linearidade e uma dimensão sequencial entre os contextos de influência, de produção de texto e da prática. Isso justifica que, ao longo do capítulo, os três contextos se interseccionarão. Justamente por não haver uma linearidade entre esses contextos, não há como separá-los de forma estanque, já que os três influenciam uns aos outros de maneira complexa e, muitas vezes, contraditória. O uso do conceito de ciclo

de políticas na análise dos dados também tem por objetivo tornar mais clara a forma como os três contextos ocorrem na prática, através do exemplo dessa pesquisa de campo. A separação em sub-capítulos dos três contextos do ciclo de políticas ocorre em termos de organização da análise, pois, na prática, os contextos estarão sempre se relacionando. Isso poderá ser observado na própria análise, pois, muitas vezes, se fará menção a um contexto quando da análise de outro. Cabe ressaltar que essa constante relação entre os três contextos é proposital, pois só assim é possível aproximar-se do grande desafio que representa relacionar o campo macro e microssocial.

### 7.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O contexto de influência foi construído ao longo do trabalho, pois o conceito de ciclo de políticas, como já dito anteriormente, operou desde a parte metodológica da dissertação. Cabe lembrar que o contexto de influência é aquele no qual têm início as políticas públicas e os discursos que as alicerçam. No quarto capítulo, o contexto de influência foi especialmente abordado através da reestruturação do estado, tratando das ideias gerencialistas que passaram a circular em relação ao estado e à educação e que desenharam o contexto no qual se insere a política de adoção de programas de intervenção pedagógica.

O gerencialismo tem pressupostos que embasam uma nova forma de administrar o estado e que modificam a visão sobre a educação. Apesar desses pressupostos já terem sido abordados anteriormente, vale destacar alguns que são essenciais na nova visão que se tem da educação: ênfase na avaliação dos resultados e não do processo; sucesso atrelado ao indivíduo (noção de individualidade); inserção da lógica do mercado em instituições estatais através de marcadores como competitividade, qualidade, eficiência; ideia de que o privado é melhor que o público; diminuição dos gastos públicos, o que colaborou para que instituições não-estatais passassem a serem provedoras de serviços sociais, antes de responsabilidade do estado; controle das políticas sociais para que atinjam padrões de qualidade e eficiência.

O DVD *Proposta para nova legislação educacional: plano de carreira / gestão escolar*, que foi enviado para todas as escolas estaduais do RS em maio de 2009, auxilia a entender o contexto de influência no qual se insere a política de adoção de programas de intervenção pedagógica. Nesse DVD, a ex-Secretária Mariza Abreu cita dois pontos principais que ela julga importantes para alcançar os objetivos de qualidade e eficiência no ensino:

modificação do plano de carreira e da forma de gerir as escolas. Mariza afirma que não adianta somente investir na educação, mas que é preciso saber gerir os recursos. Ressalta ainda que a educação e a economia estão diretamente relacionadas. Para a ex-secretária, investir em educação significa tornar o Brasil mais competitivo no cenário mundial. Essa relação estreita entre o âmbito econômico e educacional se relaciona diretamente com os discursos hegemônicos que alicerçam o estado gerencialista. Através do modelo de gestão de mercado e da necessidade apontada pelos movimentos direitistas de diminuir os gastos públicos, houve uma aproximação entre a educação e a economia. A educação passou a ser vista como uma das formas de tornar os países mais competitivos no cenário mundial, através da formação de trabalhadores qualificados e eficientes. Esse aspecto aparece na fala de Mariza Abreu, quando ela afirma que é preciso melhorar a educação no Rio Grande do Sul para que se possa ter uma economia mais forte e trabalhadores competentes.

No DVD, Mariza, reiterada vezes, menciona que o grande problema do RS é a falta de gestão educacional. Para a ex-Secretária, mais realizações poderiam ocorrer com os recursos que as escolas recebem. Todavia, para a ex-Secretária, isso não acontece porque as instituições escolares não sabem gerir com eficiência os recursos que possuem. Para tanto, uma das propostas da SEC, no Governo Yeda Crusius (2007-2010), é que os diretores, para serem eleitos, sejam habilitados em gestão escolar. A ideia é que eles tenham condições de exercerem uma gestão de qualidade nas escolas públicas do RS, administrando recursos de forma eficaz. Jefferson Leonardo, da Associação Brasileira de Recursos Humanos do RS (ABRH/RS), afirma, nesse mesmo DVD, que a sociedade espera que sejam feitas mudanças de forma rápida na gestão escolar e também nos planos de carreira para que o estado retome os índices de excelência e qualidade em educação no Rio Grande do Sul. Jefferson tenta, assim, conectar o que é de interesse dos grupos direitistas com os anseios da sociedade em geral relativos à educação.

Mariza Abreu também afirma que as escolas estão tendo muita autonomia em termos pedagógicos, criando currículos que não respeitam diretrizes comuns. A ex-Secretária fala sobre a necessidade de essas diretrizes serem criadas como forma de obter um currículo mais homogêneo nas escolas estaduais. Os programas de intervenção pedagógica representam uma possibilidade de homogeneização dos currículos. Em uma entrevista com Roberta, responsável da SEC pelas escolas do RS que adotaram a metodologia do IAB, ela afirmou que um dos objetivos da adoção de programas de intervenção pedagógica é justamente a criação de uma matriz de habilidades e competências para ser aplicada ao Ensino Fundamental de nove anos, principalmente, no 1º ano, que representava uma nova etapa. Essa política teve

início em 2007, quando da mudança de série para ano<sup>21</sup>, pois, segundo Roberta, as escolas tinham muitas dúvidas sobre o currículo do 1º ano, se seria um trabalho similar ao da 1ª série ou ao último ano da Educação Infantil. Roberta destaca que, nesse momento, a ideia foi construir uma diretriz de trabalho para as séries iniciais, envolvendo habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas professoras com os alunos nessa etapa da escolaridade.

A partir da necessidade vista pela SEC de criar essa matriz para as séries iniciais, foram buscadas instituições que trabalhassem com alfabetização e que tivessem reconhecimento no Brasil. Três instituições foram escolhidas como possibilidade de adoção pelas escolas, sendo elas o Instituto Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Segundo essa pessoa da Secretaria, a escolha de tais instituições também se deveu à relação que a então secretária, Mariza Abreu, tinha com as pessoas desses institutos. Aqui, é possível perceber a ideia de redes sociais trazidas por Shiroma (2011). Em uma pesquisa realizada sobre o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), Shiroma realizou um grande mapeamento das pessoas e instituições, com enfoque especial nos membros brasileiros, que faziam parte do GT Profissão Docente desse programa. Nesse mapeamento, Shiroma verificou que muitos membros do GT haviam ocupado cargos públicos em organismos internacionais e nacionais e que vários membros tinham profundas relações com outros membros e instituições que fazem parte do PREAL. A autora chama a atenção para o fato de que as redes que se estabelecem entre pessoas influentes e organizações constituem uma grande força no contexto de influência.

Com a reforma do estado brasileiro, passou-se a incentivar a criação de organizações não-estatais que substituíssem o Estado no oferecimento de serviços públicos à população (SHIROMA, 2011). Essas organizações, por sua vez, são, em grande parte, administradas por pessoas que foram importantes na disseminação das ideias gerenciais quando da reforma do Estado, o que significa dizer que as organizações também representam poder.

Shiroma (2011, p.18) define redes sociais como “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da

---

<sup>21</sup> A partir da lei 11.114, de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos letivos. A antiga quinta série do Ensino Fundamental, que pertencia às séries do Fundamental II (de 5ª à 8ª série) passou a fazer parte do Fundamental I (de 1º ao 5º ano). Com a ampliação do Ensino Fundamental, a idade de ingresso nas séries iniciais foi modificada para seis anos, sendo que, antes, era de sete. Tais mudanças implicaram na necessidade de reformular o currículo escolar das séries iniciais.

sociedade”. A autora alerta que essas redes têm servido para difundir “interesses dos reformadores internacionais” (SHIROMA, 2011, p.18) nos documentos educacionais. Para essa dissertação, cabe ressaltar, brevemente, parte do estudo realizado por Shiroma que se refere à figura de João Batista Araújo de Oliveira (Diretor-Presidente do IAB) e que tem relações com membros e organizações que constituem o PREAL. Shiroma (2011) mostra que João Batista coordenou o livro *Gerenciando a Escola Eficaz*, que foi publicado pela Fundação Luis Eduardo Magalhães e distribuído para as escolas do estado da Bahia. Essa Fundação, por sua vez, é quem fornece a metodologia que é utilizada pelo Instituto Ayrton Senna. João Batista também foi consultor do Banco Mundial e autor do livro *A pedagogia do sucesso*, editado pelo Instituto Ayrton Senna. Quando a pessoa da SEC diz que um dos motivos que levou o IAB a ser um dos programas de alfabetização do RS foi a relação que a ex-Secretária Mariza Abreu tinha com João Batista, é possível enxergar o que Shiroma (2011) define como rede social.

O que é importante destacar desse estudo realizado por Shiroma e que auxilia na compreensão do contexto de influência dessa dissertação é que as pessoas e organizações que vêm ocupando o papel do estado no oferecimento de serviços públicos são muito mais do que figuras isoladas: elas fazem parte de uma complexa rede social que tem finalidades em comum, sendo que tais finalidades vão ao encontro dos pressupostos gerenciais para a educação. Uma rede representa uma força de poder maior do que pessoas ou instituições isoladas. Há, entre uma rede, uma noção de solidariedade, ou seja, de ajuda mútua em torno de determinados interesses. Para o contexto de influência, o conceito de rede é fundamental, pois ajuda a compreender o quanto a disseminação dos pressupostos gerenciais é organizada e está permeada por questões de poder. O estabelecimento de uma rede favorece a transformação dos discursos em hegemônicos, pois amplia as relações, auxiliando, assim, a capacidade dos membros dessa rede de se conectarem com os interesses da população em geral e torna tais membros mais poderosos em termos sociais.

Guiomar Nano de Melo é uma das pessoas que fala no DVD *Proposta para nova legislação educacional: plano de carreira / gestão escolar*. Ela também é citada por Shiroma (2011) como um dos membros do GT Profissionalização Docente do PREAL. Segundo Shiroma, Guiomar foi ex-diretora executiva da Fundação Victor Civita, que é quem produz a revista *Nova Escola*. Guiomar também foi:

[...] Secretária Municipal da Educação de São Paulo, no governo do prefeito Mario Covas (1982-1985), consultora do Banco Mundial, membro do CNE no governo FHC, relatora e membro de comissões que elaboraram pareceres importantes para a reforma educacional, como as diretrizes curriculares para o Ensino Médio (1998),

para a Educação Profissional (1999) e para a formação de professores da Educação Básica (2001). (SHIROMA, 2011, p.28)

No DVD, Guiomar respalda as políticas educacionais que estavam sendo implantadas pela ex-Secretária Mariza Abreu. Ela afirma que a reforma do plano de carreira que o estado propunha estava de acordo com o que especialistas da educação apontavam como necessário. Guiomar defende a introdução de conteúdo por mérito, ou seja, que professoras sejam premiadas conforme o trabalho que desenvolvem. Para ela, é preciso que as escolas recebam uma recompensa baseada no rendimento dos alunos. Essa é uma das políticas reformistas defendidas por Mariza Abreu ao longo do DVD para a mudança do plano de carreira do magistério no RS: a introdução da remuneração variável por desempenho. Mariza afirma que o que ocorre é que os professores querem aumentar os seus salários, mas que o aumento não tem relação com a melhoria do ensino. Para ela, aumentar o salário não significa que mais alunos permanecerão nas escolas e nem que haverá uma melhora dos índices de aprovação. A defesa da remuneração variável por desempenho é que essa sim terá relação direta com a melhoria do ensino. O que embasa essa remuneração é principalmente a avaliação. A ideia é que os professores sejam avaliados por uma instituição externa quanto à qualidade de seu ensino. As escolas que obtiverem melhores índices receberão um 14º salário a ser distribuído entre o corpo docente. A proposta é de um ranking entre as instituições escolares, destacando aquelas que possuem melhor rendimento.

A avaliação também aparece em outros momentos como peça chave do processo de qualificação das escolas: Mariza propõe uma avaliação externa para o estágio probatório, sendo que um professor somente poderá ser efetivado se for aprovado nessa avaliação. Mariza também sugere que, no plano de carreira, a promoção das classes seja através de formação continuada, mas que essa promoção só ocorra se os professores provarem através de uma avaliação que foram qualificados nessa formação. A ideia proposta pela ex-Secretária é que haja um ENEM de professores todos os anos, que avalie a qualidade dos docentes.

É possível verificar o quanto o contexto desenhado pela ex-Secretária Mariza Abreu está de acordo com as ideias gerencialistas. A ênfase na avaliação é prova disso. O que é proposto pela ex-Secretária é a realização de constantes avaliações como forma de medir a qualidade. A ênfase, aqui, está nos resultados e não no processo. O 14º salário se embasa na noção de individualidade, em que cada docente passa a comprovar o seu desempenho mediante os resultados de uma avaliação e daqueles apresentados por seus alunos. A individualidade é estimulada através da ideia de que cada um deve fazer o seu melhor para que a escola tenha um bom desempenho. Nessa perspectiva, também aparece o controle do

trabalho realizado – outro pressuposto do estado gerencialista. Tal controle não é sentido diretamente pelo corpo docente, mas é o que Apple (1989) chama de controle técnico do trabalho docente, ou seja, é um controle menos visível, no qual não há a cobrança direta de uma determinada pessoa, mas, principalmente, do próprio trabalhador. Esse controle ocorre na medida em que certas práticas passam a ser naturalizadas como características do trabalho docente. No caso da adoção de programas, o que começa a ser entendido como característico do trabalho das professoras é, principalmente, a necessidade de gerenciar a sala de aula e os conteúdos escolares a partir de pressupostos dos próprios programas. Nesse sentido, as docentes começam a controlar o trabalho que elas próprias realizam a partir de padrões de eficiência e qualidade determinados por uma instituição externa à escola. As professoras executam as tarefas – o que já é um controle em si – para que possam ser eficientes no trabalho que realizam. As avaliações são fundamentais nesse controle técnico do trabalho, pois apesar de não serem um mecanismo de controle presente no cotidiano dos professores, ela determina, em grande parte, o que cada docente deve ensinar em sala de aula, pois o objetivo é que tanto os alunos quanto os professores tenham bons resultados nesses testes. Assim, as avaliações acabam dirigindo o currículo escolar.

Além das dimensões já citadas, o 14º salário estimula um dos grandes marcadores de mercado: a competitividade. As escolas, através das avaliações, seriam rankiadas, ou seja, haveria um estímulo à competição, sendo que essa competição, na visão gerencialista, é entendida como saudável, pois faz com que as instituições escolares sejam mais qualificadas e eficientes, na tentativa de chegarem ao primeiro lugar do ranking. A adoção de um programa de intervenção pedagógica, nessa perspectiva, representaria uma segurança em termos curriculares e uma maior garantia de atingir os índices necessários para um bom lugar no ranking, já que os programas afirmam que, ao realizar o trabalho proposto nas metodologias, os professores terão sucesso em seu trabalho.

Mariza propõe que os professores que não forem bem nas diversas avaliações, depois de receberem apoio das instituições responsáveis pelas escolas estaduais e formação necessária, sejam exonerados do estado. A ex-Secretária afirma que o objetivo é a formação de uma cultura individual de desempenho, em que seja estimulada uma avaliação individual dos professores ao longo do ano, realizada pelas próprias direções das escolas, sem nenhum vínculo entre a avaliação e a SEC, como forma de aprimorar os índices de eficiência das escolas, atingindo uma melhor colocação no ranking e, logo, aumentando o valor do 14º salário recebido por todo o corpo docente.

O objetivo de melhorar a educação citado no DVD pela ex-Secretária também aparece na fala da coordenadora do IAB no RS, Cristina. Ela afirma que a grande missão do Instituto é melhorar a educação pública no Brasil, tanto é que o IAB só estabelece parcerias com redes municipais e estaduais. Essa melhoria da educação está relacionada, principalmente, ao processo de alfabetização, pois, segundo a fala dessa coordenadora:

Cristina – O Instituto acredita que se fizermos um bom trabalho nestes anos iniciais, com certeza a continuidade vai estar garantida, porque as crianças não vão ter dificuldades e vão se motivar para continuidade e com sucesso.
---

O que fica claro no contexto de influência em que se propõe a adoção de programas de intervenção pedagógica é que a gestão e o pedagógico em si estão profundamente relacionados. A noção de qualidade e eficiência que foi veiculada pelos representantes do Governo Yeda não diz somente respeito à pedagogia exercida em sala de aula, mas à forma de gerir os recursos financeiros e humanos nas escolas. No DVD acima citado, Mariza Abreu afirma, categoricamente, que a melhoria da educação pública só ocorrerá mediante a mudança das administrações escolares. Nessa perspectiva, são inseridos marcadores de mercado nas escolas. A avaliação passa a ser peça fundamental para medir o quanto as escolas estão sendo eficientes e é vista como uma maneira de ampliar a qualidade, já que incentivam a competitividade entre as instituições escolares. Os programas de intervenção pedagógica possuem a lógica do gerencialismo, pois, assim como afirmado no contexto de influência, também possuem uma grande ênfase no processo avaliativo dos alunos e das professoras. Os programas não atuam somente no processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, mas na forma que a escola passa a gerir o corpo docente e na maneira como as instituições escolares se relacionam com a lógica do mercado.

## 7.2 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Antes de iniciar a análise dos materiais do IAB, vale relembrar o que significa o contexto da produção de texto. Esse tema já foi abordado na parte metodológica do trabalho e no sexto capítulo, portanto, nesse momento, haverá apenas uma breve menção a esse conceito. O contexto da produção de texto constitui-se na tradução das políticas do contexto de influência texto. Nesse contexto, é preciso que os discursos estejam conectados com os

interesses que permeiam o público a ser atendido por essas políticas – que, nesse caso, são os professores e trabalhadores das escolas. No contexto da produção de texto, há uma conexão entre os discursos hegemônicos dos grupos que formulam as políticas e o senso comum. Foi possível visualizar, na análise dos materiais disponíveis para os professores nos programas do Alfa e Beto, a conexão entre muitas das questões do contexto de influência – já tratadas nos capítulos teóricos – e o texto que aparece nos materiais.

Na introdução do “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, que, segundo Cristina, coordenadora do IAB no RS, é o grande suporte para o professor em termos de conhecimento desse programa, há a seguinte frase: “neste Programa, o professor se sente seguro e recebe todas as orientações, instrumentos e apoio necessários para alfabetizar seus alunos” (OLIVEIRA, 2010, p.6). Tal frase está relacionada às incertezas que existem por parte do corpo docente sobre como a melhor forma de ensinar os alunos e aos anseios que fazem parte do senso comum sobre a falta de qualificação dos profissionais que trabalham nas escolas públicas para ensinarem os alunos (APPLE, 2006). Dentro do sistema de slogans (APPLE, 2005), já referido no sexto capítulo, a frase do “Manual de Orientação” poderia ser caracterizada como algo específico no que concerne aos anseios das professoras das redes públicas de ensino, ou seja, os autores do “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização” mostram, com essa frase, que entendem o que as professoras enfrentam no dia a dia de suas salas de aula e afirmam que, com esse Programa, será possível que a professora se sinta segura, diferentemente do que ocorre quando não há a implementação de um método. Nesse exemplo, é possível perceber a conexão entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto. No contexto de influência, como já citado, há o entendimento de que para melhorar a educação é preciso tornar as escolas e as professoras mais eficientes e qualificadas. Na visão gerencialista, o pressuposto que embasa essa qualificação e eficiência é o mercado e o modelo de gestão importado das empresas – âmbitos privados. Como já visto amplamente no quarto e no sexto capítulos, o discurso hegemônico que circula em relação à implementação de programas de intervenção pedagógica é de que, por se tratar de materiais que provêm de instituições não-estatais, que trabalham com a lógica do privado, tais materiais podem resolver os problemas de ineficiência que aparecem nas instituições escolares públicas. Enquanto o público, nessa perspectiva, é atravessado por dúvidas, por falta de embasamento, o privado possui as respostas necessárias.

As incertezas que aparecem no âmbito da educação são recorrentes nos discursos hegemônicos, mas não são exclusivos desses últimos: tais incertezas só podem ser mencionadas pelos grupos hegemônicos, porque permeiam o senso comum da sociedade em

geral e das professoras em particular. O que ocorre no contexto da produção de texto é a conexão entre as soluções pensadas pelos grupos hegemônicos para a educação e os temores da sociedade e das docentes em relação às escolas públicas brasileiras. A professora Hortência, da escola C, confirma esse sentimento de incerteza ao relatar o início de seu trabalho com alfabetização:

Hortência – Eu, como nunca tinha trabalhado com alfabetização, trabalhei como eu achei que podia ser, como eu sabia que as outras daqui trabalhavam. E eu sei que a base era o método silábico. Então, eu trabalhei assim: silábico, algumas coisas construtivistas, deixando vir deles, mas, basicamente, silábico, esse método. E eles terminavam o ano assim: alguns sabendo, conseguiam ler. Outros com muita dificuldade. E outros que acabavam ficando porque não tinham conseguido captar a coisa. Captar no sentido de entender e conseguir ler.

O sentimento passado, na fala da professora, é que ela não tinha muita certeza da melhor forma de alfabetizar e que não existia um apoio sistemático e organizado por parte da escola. Segundo Hortência, o que ela fez foi ensinar os alunos da melhor forma que ela imaginava, baseando-se em algumas experiências de outras professoras. Na escola B, a diretora Renata também explicita as incertezas que havia por parte do corpo docente e da equipe diretiva quanto à alfabetização dos alunos, principalmente, a partir da troca de série para ano<sup>22</sup>. Quando perguntada em relação ao currículo que havia para as turmas de 1º ano, ela responde:

Renata – Na verdade, nós não tínhamos nada. Não tinha nenhuma orientação. Aliás, ao longo dos anos, a Secretaria nunca ofereceu uma alternativa de “vamos ajudar, vamos construir”. Não tinha nada. Era muito da iniciativa dos próprios professores, quando a escola conseguia sentar. Então, por exemplo, quando nós tínhamos 1ª série, o que as professoras faziam? Elas se reuniam e tentavam. Tanto é que estavam tentando construir, inclusive, um livrinho especial para poder facilitar quem vinha no ano seguinte: “bom, vamos melhorar isto”. Tentando construir alguma coisa e, na construção das professoras, elas vinculavam o método fonético com outros. Então, não seguiam uma única linha, mesclavam um pouquinho de cada um.

Na medida em que o “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização” traz a afirmação de que as professoras, ao usarem o Programa, terão todas as informações e instrumentos para alfabetizarem os alunos, há segurança para as docentes. Esse excerto do manual fala de forma direta às professoras, tocando em um ponto chave do ensino público, sendo atrativo no sentido de oferecer uma forma de ação diferenciada para o leitor, que é, nesse caso, quem atuará na sala de aula. O discurso direto e afirmativo faz parte do que

<sup>22</sup> A partir da lei 11.114, de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos letivos. A antiga quinta série do Ensino Fundamental, que pertencia às séries do Fundamental II (de 5ª à 8ª série) passou a fazer parte do Fundamental I (de 1º ao 5º ano). Com a ampliação do Ensino Fundamental, a idade de ingresso nas séries iniciais foi modificada para seis anos, sendo que, antes, era de sete. Tais mudanças implicaram na necessidade de reformular o currículo escolar das séries iniciais.

Apple (1995) chama de sistema de slogans e que tem como uma de suas características o oferecimento de alternativas para aqueles que leem os documentos que se referem à educação, tornando-se, assim, atrativos.

O Manual também informa que “o Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças” (OLIVEIRA, 2010, p.5). Isso também gera conforto e segurança, pois a escola, segundo o Manual, está adotando um programa que “garante” a alfabetização dos alunos. Tal ponto toca diretamente o corpo docente, pois o pleno ensino dos alunos é algo almejado pelas professoras nas escolas. Além disso, há a garantia do que cada docente deve esperar, ao final do ano, dos seus alunos: o “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização” informa que um aluno deve, na leitura, “ler textos simples, com uma velocidade de pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com menos de 5% de erros” (OLIVEIRA, 2010, p.8); já na escrita, o aluno deve “escrever palavras e frases simples sob condição de ditado. Cada palavra deve conter todos os grafemas, ainda que a ortografia não seja perfeita” e “redigir pelo menos frases simples, de forma legível e com sentido” (OLIVEIRA, 2010, p.8).

Os materiais do Instituto se baseiam, principalmente, na comprovação científica de que o método fônico, utilizado pelo IAB, é o mais eficaz para a alfabetização. No “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, por exemplo, em uma seção chamada “Métodos para aprender a decodificar”, aparece o seguinte trecho:

Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?

Sim. A evidência é muito sólida a esse respeito. Nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, a evidência científica comprova que os métodos fônicos são mais eficazes. (OLIVEIRA, 2010, p.23)

O IAB se vale da comprovação científica para afirmar que não há outra maneira de alfabetizar melhor as crianças que o método fônico. Isso, no contexto da produção de texto, propicia segurança e confiança no uso do material. Como já dito anteriormente, o Instituto trabalha com a concepção de educação baseada em evidências, o que faz com que seus documentos tragam sempre a noção de cientificidade. Segundo Ferreira (2009), a educação baseada em evidências deslocou o foco da pesquisa educacional do sistema escolar como um todo para as escolas especificamente. Esse movimento esteve presente na Inglaterra, nos anos de 1990, quando da implementação do gerencialismo nesse país, e, assim como o gerencialismo, passou a individualizar o processo de qualificação e sucesso das escolas (FERREIRA, 2009). É importante ter em conta que a educação baseada em evidências surge juntamente com a reestruturação do estado e que muitos dos pressupostos desse tipo de

pesquisa são alicerçados em concepções que embasaram a nova forma de administrar o estado. Uma das concepções do estado gerencialista que aparece na educação baseada em evidências é a noção de individualidade. Assim como os discursos que alicerçam o estado gerencialista passam a dar uma grande importância ao indivíduo, tornando o sucesso algo personalizado, ou seja, que depende exclusivamente do sujeito que age, a educação baseada em evidências também individualiza o sucesso na medida em que destaca algumas escolas de forma particular. A eficiência passa a ser compreendida dentro de cada contexto escolar específico, não havendo uma análise do contexto social, político e econômico em que determinadas instituições escolares estão inseridas. Ferreira (2009, p.127) corrobora essa ideia ao afirmar que “a linguagem da eficácia escolar transfigurou-se na crença de que seria possível identificar características próprias às escolas mais eficazes para, então, aplicá-las em larga escala através de novas políticas públicas para a educação”. Através dessa noção, algumas escolas passaram a servir de bons exemplos para outras instituições menos eficazes. A pesquisa em educação, nessa perspectiva das evidências, analisa casos particulares que podem servir de base para a melhoria de outras escolas.

As pesquisas baseadas em evidências passam a ser a base para a elaboração de políticas públicas, pois se acredita que as evidências demonstram o que funciona na educação (FERREIRA, 2009). Segundo Ferreira (2009, p.129), a educação baseada em evidências se caracteriza:

[...] pelo incentivo oficial recebido para a sua realização, pela ênfase na abordagem quantitativa empregada na análise de dados e, fundamentalmente, pela defesa da necessidade de elaboração de análises científicas centradas no papel da escola (e não dos sistemas escolares como um todo) para gerar subsídios à formulação de novas políticas públicas para a educação.

A autora ainda afirma que os sistemas de pesquisa e financiamento educacional no Brasil sofreram fortes influências dessa nova forma de pesquisa, que passou a trazer dados estatísticos à cena educacional, que serviram como base de dados de todo o sistema educacional brasileiro.

É dentro dessa perspectiva que o IAB constrói a sua concepção de educação. A partir da análise de Ferreira (2009), pode-se perceber que essa concepção de educação não é unicamente do IAB, mas está relacionada a outras questões que permeiam os discursos hegemônicos, que vão ao encontro do sistema gerencialista, fazendo parte do contexto de influência. Essas perspectivas se traduzem, como mostrado no exemplo acima, nos manuais do Instituto (contexto da produção de texto), quando afirmam que o uso desses materiais pelas

professoras tem garantia de eficiência por se embasarem em estudos que trazem evidências científicas.

Outros aspectos do contexto de influência, que foram trazidos nos capítulos quatro e cinco deste trabalho e que foram lembrados no início deste capítulo, aparecem nos textos dos manuais. Assim como o diagnóstico feito por grupos pertencentes ao movimento da Nova Direita de que é necessário modificar a forma de gerenciamento da educação pública, tornando-a mais eficaz, o que a afasta dos modelos burocráticos de administração, os manuais e livros do IAB também trazem a premissa de que é necessário que haja outro modelo de gestão para a sala de aula e para a escola. A “Agenda do Professor”, por exemplo, é citada no “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização” como um instrumento de gerenciamento pedagógico, em que todos os passos dados pelo professor em sala de aula devem ser anotados, pois assim “professores, coordenadores e diretores podem ver, a cada momento, como está o professor, o aluno e o programa de ensino” (OLIVEIRA, 2010, p.68). A possibilidade de ver como está se desenvolvendo o trabalho do professor, ressaltada no excerto citado do Manual, se remete ao trabalho docente com certa desconfiança, mesmo que não explicitamente. Tal desconfiança traduz sentimentos que podem ser percebidos no contexto de influência, como já pode ser vislumbrado através de reportagens de revistas, nos capítulos anteriores.

O quinto capítulo deste trabalho aborda, de forma mais detalhada, essa desconfiança que há em relação ao trabalho docente. Nesse capítulo foi possível verificar que, no senso comum, circula um discurso de pouca confiabilidade sobre a atuação das professoras nas salas de aula – e esse discurso é reforçado de forma constante pela mídia como pode ser verificado em reportagens. Tal discurso, em certa medida, passou a justificar o uso de “programas de intervenção pedagógica”, já que estes garantiriam a eficiência e a qualidade da educação *apesar* da professora (APPLE, 1989). No entanto, essa desconfiança que é encontrada em alguns discursos do contexto de influência, no contexto da produção de texto não aparece de forma clara, isto é, tal desconfiança não é explicitada nos textos dos manuais do Instituto. O que fica claro é que o professor também será cobrado através de uma avaliação constante, mencionada, principalmente, no “Manual da Escola”, que é direcionado ao diretor e à coordenação pedagógica das instituições escolares. Neste Manual, fica claro que o diretor, na implementação do Programa, torna-se um gerente, que tem inúmeras tarefas a cumprir, sendo uma delas avaliar o trabalho desenvolvido pelo corpo docente. Na parte inicial do Manual, na sessão intitulada “Compromisso com o sucesso do aluno”, há a afirmação de que “a implementação do Programa depende, sobretudo, do Diretor da Escola, de sua equipe

dirigente e dos professores” (OLIVEIRA, 2008, p.3). Para que isso possa ser efetivado, há uma série de compromissos descritos no Manual, a serem atingidos durante a implementação do Programa e que dependem, segundo o Manual, da figura do diretor: compromisso com o sucesso do aluno, escolha dos professores para atuarem no Programa, organização das turmas e intervenções, organização para a implementação do Programa na escola, promoção do envolvimento dos pais, manutenção das condições físicas para o recebimento e guarda do material e promoção de uma cultura de leitura na comunidade escolar. Todas essas tarefas compreendem os itens da “Parte I” do “Manual da Escola” e são especificadas em itens e atividades a serem realizadas pela direção da escola.

A “Parte II” deste Manual inicia trazendo a explicação sobre o que significa gerenciar para o IAB:

Gerenciar se traduz por meio de ações concretas de **acompanhamento, controle e avaliação**.

- O **acompanhamento** permite ao Diretor saber o que está acontecendo, e se o que está acontecendo está de acordo com o previsto. Os fatores fundamentais para o acompanhamento do Programa Alfa e Beto são:
  - A frequência dos alunos
  - O andamento do ritmo do Programa
- O **controle** refere-se às ações de correção, ou seja, as intervenções do Diretor para corrigir eventuais distorções. Por exemplo, as medidas que ele toma para assegurar a frequência integral dos alunos e professores. Ou as medidas que toma para ajudar o professor a manter-se no ritmo do Programa.
- A **avaliação** refere-se à busca de informações para tomar decisões sobre o aproveitamento do aluno. A avaliação se baseia em testes, cujos resultados devem servir para:
  - Reorientar o professor, caso ele tenha deficiências ou dificuldades
  - Promover a recuperação dos alunos. (grifos do autor) (OLIVEIRA, 2008, p.13)

Os discursos que permeiam o contexto de influência e que alicerçam o estado gerencialista apontam para questões como a falta de qualidade dos professores, a má gestão das escolas por parte dos diretores entre outros aspectos. As questões trazidas na citação acima tentam responder a essa demanda. A forma de exercer controle nas escolas passa a ser ditado por uma instituição externa, que possui características de empresa privada, o que, para os ideais do estado gerencialista, significa maior eficiência na gestão. A avaliação tem o foco sobre os resultados dos professores e não sobre o processo e também é definida por pessoas, consideradas na visão direitista, mais capazes que aquelas presentes nas instituições escolares públicas. Os aspectos que aparecem na forma de gerir os programas do IAB têm profunda semelhança com o modelo gerencialista. Também é possível verificar que esses aspectos estão de acordo com aqueles ressaltados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) – que foi fundamental na implementação, em contexto brasileiro, de ideias

gerenciais. Esse Plano faz parte do contexto de influência e é possível verificar que, nos manuais, há reflexos de suas ideias, como a importância em controlar os resultados das políticas e a definição de objetivos que permitam tal controle.

Outra questão importante que se traduz do contexto de influência para o contexto da produção de texto é o controle sobre o trabalho docente e que deriva, em grande parte, da desconfiança existente em relação às professoras que atuam nas escolas. Devido a essa desconfiança, há uma resposta do modelo gerencialista, que entende que o melhor seja controlar efetivamente o trabalho dessas docentes para que o ensino das escolas públicas possa ser eficiente e ter sucesso. No entanto, aproveitando uma vez mais a contribuição de Apple (1989) no que se refere aos sistemas de slogans, os manuais que se dirigem aos professores dessas escolas não podem trazer em seu texto essa desconfiança, pois, provavelmente, isso não se conectaria com as questões que preocupam o corpo docente das escolas públicas brasileiras. Os manuais, no contexto da produção de texto, precisam utilizar uma linguagem que seja atrativa para esses docentes e que, também, faça sentido para os mesmos, mas que deixem claros seus objetivos. No “Manual da Escola”, aparecem inúmeras frases que deixam clara a necessidade de controlar o trabalho das professoras das escolas nas quais o Programa está sendo implementado. Às vezes, inclusive, o manual é duro quanto à responsabilização dos professores, como no trecho que segue: “A direção da escola deve, sempre, assegurar-se de que o professor fez a sua parte de maneira adequada. Quase sempre, o problema está em deficiência do professor e do ensino, e não dos alunos” (OLIVEIRA, 2008, p.41). Essa parte do Manual lembra a coluna da Revista Veja – já citada nesse trabalho – em que Guzzo (2009) diz que os alunos das escolas públicas brasileiras se veem em uma “grande encrenca” devido à deficiência de formação dos professores.

Em outro trecho do “Manual da Escola”, é possível vincular o que Apple (1989) chama de “materiais à prova do professor” ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Apple (1989) mostra que, com a desconfiança que há em relação ao corpo docente e com a premissa de que é necessário qualificar o ensino, os “programas de intervenção pedagógica” tornam-se a resposta para essas questões, pois, através desses programas, há a premissa de é possível ter qualidade independente do profissional que atua. É sobre isso que trata o trecho que segue do Manual:

Infelizmente, um grande número de professores de alfabetização, no Brasil, não possui a formação geral, tampouco a formação técnica teórica e prática necessária e adequada para ser um professor alfabetizador. [...] Mesmo quando possível escolher, nem sempre as escolas podem contar com professores adequados para a missão.

Ciente dessas limitações, o Programa Alfa e Beto oferece uma estratégia de orientação em serviço que permite a esses professores, mesmo com deficiência de formação, atingir resultados razoáveis com os seus alunos. Para tanto, o Programa oferece orientação específica, vídeos, manuais relacionados a cada atividade e prevê um mecanismo de supervisão e acompanhamento em cada escola. (OLIVEIRA, 2008, p.8)

No trecho acima, é possível perceber duas questões importantes. A primeira é que o Manual refere-se ao próprio Programa como uma “salvação” para a educação no Brasil, pois o Programa é capaz de fazer com que os professores atinjam graus satisfatórios de ensino, sanando, assim, demandas e deficiências que são consideradas características da educação no Brasil. Esse trecho justifica todos os outros que aparecem ao longo do Manual e que se referem à necessidade de controlar o trabalho que a professora realiza em sala de aula, para que seja possível verificar se ela está atuando de acordo com o Programa e cumprindo o cronograma pré-estabelecido, garantindo, assim, que o método seja aplicado de maneira correta e que possa, então, resolver os problemas educacionais existentes. Em outra parte do Manual, relativa aos instrumentos para observar a aula do professor, esse controle aparece quando há claramente a postura que o diretor deve ter durante a observação:

[...] verificar se o professor está sendo fiel à proposta do Programa. O importante é assegurar que o professor não esteja introduzindo atividades inconsistentes ou incompatíveis com a proposta do Programa, pois, além de comprometer os resultados, pode prejudicar a aprendizagem dos alunos; (OLIVEIRA, 2008, p.17)

Esse controle ocorre por parte da equipe diretiva da escola, através de observações na sala de aula, da verificação da “Agenda do Professor” e da análise dos testes, pois caso mais de 30% dos alunos tenham dificuldade em uma determinada competência, é provável que a professora esteja com dificuldade ou alguma deficiência em termos de ensino.

A outra questão que aparece no trecho do Manual sobre a falta de formação dos professores alfabetizadores no Brasil refere-se a uma crítica que tem sido recorrente, por parte dos grupos que defendem o gerencialismo no Brasil, em relação à formação universitária dos professores. Gustavo Ioschpe, colunista da Revista Veja, em muitos de seus artigos, costuma falar a respeito da falta de qualificação dos professores no Brasil. Esse tem sido um tema recorrente não só do colunista, mas da revista como um todo. Em um de seus artigos, intitulado “Falência Educacional: complô ou lógica”, Ioschpe (2009, p.113) faz a seguinte pergunta em relação ao professor: “Por que ele não produz uma educação de melhor qualidade?”. Na sequência do artigo, o colunista responde: “Em primeiro lugar, porque não consegue. O professor brasileiro tem uma péssima formação e não é preparado para encarar uma sala de aula do Brasil real, especialmente em áreas de vulnerabilidade social”

(IOSCHPE, 2009, p.113). Esse discurso em relação à falta de formação dos professores no Brasil e, conseqüentemente, a falta de capacidade de ensinar, tem sido recorrente e justifica o fato dos programas de intervenção pedagógica disponibilizarem materiais em que os professores precisam apenas cumprir o que é proposto, sem planejar as atividades. A partir do pressuposto de que os professores não têm capacidade para ensinar, é melhor que alguém – nesse caso, pessoas vinculadas a instituições não-estatais – pense por eles.

A ideia de que o Programa garante sempre que a professora atinja resultados razoáveis com seus alunos traz, mais uma vez, a noção de segurança para o corpo docente. Esse ponto já foi tocado algumas vezes, ao longo desse trabalho, e, no contexto brasileiro, merece uma atenção especial. Como já dito em uma passagem anterior, as professoras de escola pública, no Brasil, possuem uma imagem negativa no senso comum, no qual se ouve repetidamente falar da falta de qualidade e formação das mesmas. Portanto, a garantia de resultados razoáveis com os alunos apresenta uma possibilidade de mudar a imagem profissional perante a sociedade, o que seria importante para a categoria docente. Conforme Hypolito (1999), a profissionalização da categoria docente é uma discussão que está sempre em pauta e que os grupos direitistas têm feito um uso importante para os seus interesses. O autor mostra que os professores têm reivindicado o profissionalismo da categoria, principalmente, na busca de autonomia. No entanto, a ideia de que é preciso profissionalizar o trabalho docente têm sido incorporada pelos discursos dos grupos direitistas, que se aproveitam dessa reivindicação docente, para implementarem um tipo de profissionalização que convenham aos pressupostos gerencialistas. Esse é o caso da adoção de programas de intervenção pedagógica.

Os programas, como será possível verificar mais adiante no contexto da prática, tem como base a intensificação do trabalho docente, ou seja, a realização de inúmeras tarefas. Isso também pode ser entendido como profissionalismo pelas docentes, já que estão realizando muitas atividades em prol de “atingir resultados razoáveis”. No entanto, muitas vezes, essas novas dinâmicas no trabalho docente acabam por desqualificar o trabalho das professoras, na medida em que deixam de realizar tarefas antes essenciais ao seu trabalho.

A noção de autonomia, que é reivindicada pelos professores, e que aparece em alguns trechos de materiais do IAB é diferente dentro de um pressuposto gerencial. Como já referido, o trabalhador autônomo, dentro da ótica gerencialista, é aquele que sabe solucionar problemas e seguir as ordens necessárias no processo, atingindo, assim, resultados eficazes. Peroni (2003) corrobora essa ideia ao mostrar que há um cerceamento da autonomia no âmbito educacional, pois o controle existente, principalmente, através das avaliações, “dirige” o trabalho docente. No contexto da produção de texto, é possível verificar, através dos materiais

do IAB, que há a valorização da autonomia das professoras na resolução de problemas que surgem no processo, para que os resultados possam ser os mais eficientes possíveis. No “Manual da Escola”, uma das tarefas da equipe diretiva é “tornar o professor cada vez mais autônomo para antecipar e identificar problemas e soluções” (OLIVEIRA, 2008, p.27). A identificação e solução de problemas, no entanto, não é fruto de uma reflexão da professora, mas recai, mais uma vez, sobre um trabalho mecânico, realizando as soluções e tarefas previstas nos manuais. O IAB, através dos manuais, traz grande parte dos problemas que podem surgir na sala de aula e qual deve ser a ação da docente para resolvê-los. A linguagem trazida, no contexto da produção de texto, é direta e simples, mostrando para a professora de que forma ela deve agir em cada situação. Essa noção de autonomia e, ao mesmo tempo, a apresentação de ações que devam ser realizadas pelas professoras são contraditórias, mas, quando analisadas com o conceito de sistema de slogans (APPLE, 1989), ficam mais fácil de serem compreendidas: a ideia de que as professoras devem ser cada vez mais autônomas, agindo por conta própria é encantadora e se torna atrativa, ao mesmo tempo, em que é um pouco vaga, pois o que será essa autonomia não é explicitada nos materiais; já o oferecimento de alternativas concretas para lidar com situações difíceis de aprendizagem traz a especificidade necessária para que aqueles que estão envolvidos na prática se sintam seguros e “enxerguem” a si próprios nos documentos. O que fica claro é que os materiais procuram trazer uma linguagem que fale de forma direta com aquele que trabalham no campo educacional, tornando-se atrativos para os diferentes anseios apresentados pelo corpo docente. Hypolito (1999, p.97-98) também trata do conceito de autonomia na visão gerencialista e afirma que:

Sob uma ótica conservadora ou neoliberal, *autonomia* pode significar tão-somente a descentralização de certos processos pedagógico-administrativos da vida escolar (gerenciais), aparentemente autônomos, mas que são regulados, em realidade, por dinâmicas e mecanismos definidos em outras instâncias (no e pelo mercado). A profissionalização pode, assim, significar docentes “bem preparados”, que aplicam pacotes pedagógicos, controlam tecnologias e seguem adequadamente o currículo e o livro didático, todo “cientificamente” definido por técnicos e supervisores altamente qualificados (comumente homens, brancos e de classe média).

A citação acima é bastante elucidativa em relação à adoção de programas de intervenção pedagógica: a autonomia que esses programas promovem diz respeito a aspectos gerenciais e não pedagógicos. Mesmo assim, existe controle sobre esses aspectos relativos à gestão, como forma de verificar se a professora está desenvolvendo as tarefas de maneira adequada. As dinâmicas de controle, assim como salienta Hypolito, são definidas pelo mercado, através de marcadores como avaliação, eficiência, qualidade e produtividade.

Nos manuais do IAB, também aparece um aspecto que é referido no contexto de influência do estado gerencialista que traz a noção de indivíduo e de individualismo. Nessa noção, as ações do sujeito são de suma importância e, no caso da implementação dos “programas de intervenção pedagógica”, o fato das crianças receberem ou não uma boa educação está atrelada à atuação da professora na sala de aula, pois o programa, como já dito anteriormente nos próprios manuais do IAB, fornece orientações que permitem que os professores consigam atingir resultados razoáveis em termos de educação. Pode-se perceber a noção de sucesso atrelado ao indivíduo, assim como na reestruturação do estado gerencialista. No “Manual da Escola”, é possível verificar a responsabilidade que é designada ao indivíduo no trecho a seguir:

O Programa Alfa e Beto vem sendo implementado com sucesso há mais de 5 anos, já tendo sido utilizado por mais de 150 mil alunos em todo o país. Porém, seu êxito não é uniforme: ele sempre dá certo quando a direção da escola assume a responsabilidade pelo sucesso do aluno. (OLIVEIRA, 2008, p.4)

O que se pode perceber é que, apesar do Programa permitir que a escola atinja níveis razoáveis de educação, independente da formação da professora, isso só será possível se a docente atuar de acordo com as orientações da metodologia. Para as professoras de escola pública em âmbito brasileiro, isso tem um forte apelo: o desejo de alfabetizar os alunos, juntamente com o desejo de reconhecimento em termos de categoria, pode fazer com que as docentes vejam nos programas de intervenção pedagógica uma grande oportunidade de contemplarem esses dois anseios. Assim, há um apelo, conforme diz Apple (1989) em termos de sistema de slogans, que convoca a professora para a ação, mas essa ação é determinada pelos programas, caso contrário, o sucesso não será atingido. A responsabilidade da boa execução do programa recai sobre a escola e, principalmente, sobre a professora. O Instituto Alfa e Beto tem ainda o respaldo do reconhecimento científico, que reforça a noção de que os programas em si trazem eficiência para as escolas públicas. Portanto, os indivíduos recebem uma forte carga de responsabilidade pelo sucesso ou não de seus alunos.

Esse aspecto também aparece nas falas de Roberta, coordenadora do IAB na SEC, e da Cristina, coordenadora do IAB no RS, quando afirmam que:

Roberta – Tem professores que realmente não gostam, e aí a gente percebe que não houve uma apropriação, não houve um estudo e não há aplicação. Esses professores que estão descontentes... O professor que aplica, o professor que estuda e que realmente faz acontecer na sala de aula, ele está muito feliz com o resultado, está feliz com o trabalho dele, isso a gente sente, que o professor se apropriou, estudou e por isso vê o resultado na sala.

Cristina – Agora, se o professor não se apropriou disso e está simplesmente seguindo o manual mecanicamente, ele deixa de ser uma coisa lúdica pra ser uma coisa ruim pra todos. Então, realmente o professor precisa se apropriar. [...] O que a gente percebe é que onde realmente as escolas abraçaram a causa do programa e acreditam, as mudanças são significativas.

Nas falas acima é possível perceber uma responsabilização do corpo docente pela aplicação correta do método. Segundo Roberta, caso uma professora não tenha realizado o que é solicitado pelo Instituto (aplicação correta, respeito ao cronograma, estudo dos materiais etc.), ela não terá o mesmo aproveitamento que uma professora que se apropriou da metodologia. Assim, se a professora não vê resultado na sala de aula é porque ela não está fazendo o trabalho da forma como o IAB solicita. Mais uma vez, há a responsabilização do sujeito de forma individual. Não há uma análise do contexto para um caso mais complexo da implementação do programa. Isso, como já mostrado anteriormente, também aparece nos manuais, na medida em que determinam que, se mais de 30% da turma está com alguma dificuldade, em geral, o problema está com a professora. O que ocorre é um isolamento da escola do contexto social no qual ela está inserida. No diagnóstico realizado por grupos gerenciais, o problema da educação é a má qualidade do corpo docente e a administração burocrática das instituições escolares públicas, o que isola a escola de outras questões de cunho social. O mesmo ocorre a partir da adoção de “programas de intervenção pedagógica”: caso a professora não consiga implementar o programa de forma correta, o problema é da professora e da escola, não há uma análise do contexto em que essa instituição escolar está inserida e, tampouco, das questões que envolvem a comunidade atendida por essas escolas. Cabe ressaltar que os manuais do IAB trazem a ideia de que, muitas vezes, as dificuldades podem envolver a falta de comprometimento dos pais, pouca assiduidade dos alunos, mas isso também passa a ser responsabilidade da escola, principalmente, da equipe diretiva, que deve fazer um trabalho constante para que os pais estejam envolvidos e para que os alunos frequentem as escolas. Há, inclusive, nos manuais, itens que ensinam o que a equipe diretiva deve fazer nesses casos, solucionando esses problemas.

Para o sucesso completo dos programas do IAB, é importante que haja a intersecção entre dois elementos-chave para o Instituto: o controle e o indivíduo. Para que os indivíduos, no caso, as professoras, tenham sucesso segundo os padrões do Instituto, é preciso que elas ajam de acordo com os programas. Para tanto, existem mecanismos de controle como o

cronograma de trabalho, que não é uma presença física na vidas das docentes, mas que se faz muito presente. Isso gera novas formas de vigilância, conforme salienta Ball (1998), que são típicas da forma de administrar gerencialista, na qual há um controle à distância por parte do empregador sobre o seu empregado. Ball (1998) chama esse controle mais distante e de forma indireta de performatividade: no caso do IAB, as professoras são controladas de maneira indireta, ou seja, através de alguns mecanismos que são inseridos como característicos do trabalho docente quando da implementação de “programas de intervenção pedagógica”. Esse também é o caso, da “Agenda do Professor”, na qual, a professora teria que registrar os passos dados diariamente na execução do Programa, assim como faz com o caderno de chamada. Tal registro pode ser entendido como algo “natural” no trabalho das professoras, mas é mais uma forma de controle do trabalho, que não é sentido de diretamente pelas docentes.

Através dos dados aqui trazidos, fica claro que o contexto da produção de texto representa um grande exercício por parte dos grupos que elaboram os materiais dos programas de intervenção pedagógica. Ao mesmo tempo em que é preciso dar conta dos anseios presentes nos cotidianos das salas de aula, também se faz necessário atender as demandas educacionais detectadas pela análise dos grupos diretistas. Muitas vezes, as preocupações daqueles que estão nas escolas são contraditórias quando comparadas com as necessidades dos grupos com visão gerencialista. O contexto da produção de texto precisa dar conta de ambas as demandas, elaborando um texto, em geral, vago, por tentar abarcar diversas necessidades e, também, específico, falando de forma direta àqueles que estão nas instituições escolares. A produção de um texto sempre representará algumas escolhas, ou seja, nem todos os grupos (diretistas e de professores) conseguirão enxergar seus medos e anseios presentes. Isso faz parte de um exercício necessário para a elaboração de um texto educacional que circulará em diferentes âmbitos. O aporte teórico em relação ao gerencialismo que foi construído nesse trabalho fez com que a leitura dos manuais estivesse focada em perceber algumas relações entre os interesses dos grupos hegemônicos que apóiam o modelo gerencial e dos interesses da população em geral. Acredito que foi possível visualizar essas conexões ao longo desse subitem. A seguir, será analisado o contexto da prática, no qual poderá se perceber que o que aparece no contexto de influência e no contexto da produção de texto não se traduz diretamente na prática.

### 7.3 CONTEXTO DA PRÁTICA

Como já visto na abordagem teórica do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), o contexto da prática não é decorrência direta do contexto de influência. No contexto da prática, há a interpretação e recriação da política, através da ação dos sujeitos que se encontram nas escolas e outras instituições que, nesse caso específico, são importantes para a implementação dos programas de intervenção pedagógica. Essa ação nem sempre é condizente com a política pensada no contexto de influência, tampouco um cumprimento fiel do estabelecido no contexto da produção de texto. Através das observações e entrevistas que foram realizadas para essa pesquisa, foi possível perceber o quanto o contexto da prática é complexo: as concepções que as docentes têm sobre a educação e que, muitas vezes, se diferenciam da dos programas de intervenção pedagógica, aparecem na prática de sala de aula. Ao mesmo tempo, as professoras incorporam algumas das dinâmicas dos programas, agindo segundo alguns de seus pressupostos.

Nessa seção de análise, essa complexidade será analisada através das entrevistas com as docentes, coordenadoras e diretoras das escolas e das observações realizadas. Muitas vezes, as observações não serão usadas de forma descritiva, mas cabe ressaltar que elas foram fundamentais para as entrevistas com as docentes. Antes das observações, como prática metodológica, era realizada uma entrevista com a professora, com o objetivo de conhecer suas concepções de educação e a sua relação com os programas. Depois de uma semana de observação, outra entrevista era realizada com a mesma professora. Nesse segundo momento, as observações serviam como base para a realização de perguntas durante a entrevista, que, muitas vezes, trouxeram um contraponto prático ao que estava sendo afirmado pelas docentes. As observações auxiliaram naquilo que Zago (2003) chama de entrevista compreensiva, pois permitiram que, em meio a entrevista já estruturada com perguntas previamente pensadas, novos questionamentos fossem inseridos, tendo sempre em visto o foco da pesquisa.

Para responder o problema de pesquisa deste trabalho, que é entender as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente a partir da implementação de programas de intervenção pedagógica, o contexto da prática terá um importante papel. Só se poderá entender as novas dinâmicas que aparecem no trabalho das professoras através de um olhar atento sobre a prática das mesmas. O caminho percorrido até esse momento, que conta com a análise do contexto de influência e do contexto da produção de texto são fundamentais para o trabalho, mas não dão conta do problema de pesquisa em si. Esses dois contextos já vistos

serão revisitados durante todo esse subitem com o objetivo relacionar o âmbito macro e microssocial.

Como forma de organizar a análise do contexto da prática, se fará uso de eixos de análise, concentrando as falas das professoras em temas. Esses eixos de análise foram escolhidos a partir de uma escuta/leitura atenta das entrevistas e das anotações realizadas durante as observações. O problema de pesquisa foi fundamental para focar o olhar no momento de escolha dos eixos: esses foram construídos sempre tendo como objetivo respondê-lo. Por fim, cabe destacar que houve a opção de que nenhum dos eixos de análise fosse propriamente a resistência das professoras, pois a resistência encontrada na prática perpassa todos os eixos de análise aqui elencados. Essa resistência não é vista somente em relação a um aspecto, mas em relação às diferentes dinâmicas que se estabelecem a partir da inserção dos projetos de intervenção pedagógica.

### **7.3.1 Novas Práticas de Gestão: estado forte ou fraco?**

A escolha do primeiro eixo de análise diz respeito ao que vem permeando todo o trabalho dessa dissertação. As novas práticas de gestão que têm sido inseridas no estado e nas escolas são importantes para o entendimento de todos os outros aspectos que permeiam a sala de aula. No início desse trabalho, já foi dito que os programas de intervenção pedagógica não tratam apenas do âmbito pedagógico em si, mas, também, modificam as formas de gerir a escola e a sala de aula. No contexto da produção de texto, através da análise dos materiais do IAB, foi possível perceber que a gestão é um foco importante para o Instituto e que esse aspecto é constantemente abordado nos materiais, que demonstram a importância de colocar em prática a gestão proposta pelo IAB – ponto fundamental, segundo os materiais, para que os programas sejam implementados com sucesso.

Nesse eixo de análise, será possível vislumbrar uma série de contradições que atravessam a implementação dos programas de intervenção pedagógica, não somente nas escolas, como também no estado. Aqui, se pode perceber que nem sempre o que é pensado no contexto de influência ou no contexto da produção de texto ocorre no contexto da prática. A execução do modelo gerencialista do estado é um exemplo do quanto essa prática complexifica os processos e merecerá atenção ao longo desse eixo.

O modelo de Estado gerencialista envolve a noção de que o Estado deixa de ser o provedor das políticas sociais e passa a geri-las (CLARKE; NEWMAN, 1997). Nessa

perspectiva, o Estado torna-se um avaliador das políticas públicas providas por outras instituições e controla a eficiência dos serviços que são prestados por tais instituições. A avaliação do Estado sobre as políticas públicas ocorre através de marcadores de mercado, pois é o mercado (âmbito privado que se contrapõe ao público) que passa a ser o modelo de eficiência e qualidade. Na perspectiva do estado gerencialista, há um enxugamento da máquina do estado em termos de recursos humanos, já que este não precisará mais prover as políticas e somente avaliá-las. No entanto, como poderá ser visto ao longo da análise do contexto da prática, a falta de recursos humanos por parte do estado interfere diretamente na implementação dos programas de intervenção pedagógica.

Na sistemática do programa do IAB, no início do ano letivo, as professoras que trabalharão com o método possuem uma capacitação de dois dias inteiros. Quem realiza essa capacitação nas cidades são as pessoas que trabalham nas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação). Na 1ª CRE, que abarca as escolas da cidade de Porto Alegre, existem duas pessoas que são responsáveis por gerenciar a implementação da metodologia do Alfa e Beto nas escolas estaduais de toda a cidade. O IAB capacita as pessoas da CRE para que elas façam a formação das professoras. Há, assim, o envolvimento direto do Estado em uma tarefa delegada por uma instituição pública não-estatal. Conforme o depoimento de Graziela, uma das pessoas da CRE que é responsável pelas escolas de Porto Alegre onde está sendo aplicada a metodologia do IAB, duas pessoas não são suficientes para a demanda de trabalho, pois 111<sup>23</sup> escolas de Porto Alegre aderiram ao programa, o que totaliza 453 turmas entre 1º e 2º anos.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que os funcionários das CREs e da SEC (órgãos estatais) são fundamentais não somente para o gerenciamento dos programas do Alfa e Beto, como para a prestação de serviços que, na parceria, poderiam ser entendidos como de responsabilidade do Instituto. Nessa perspectiva, entra em jogo a noção de Estado mínimo, que tanto é mencionando quando da adoção dos pressupostos gerencialistas e neoliberais pelo estado. A perspectiva de Estado mínimo pode ser compreendida em duas ênfases: no repasse de responsabilidade para instituições não-estatais em pensar uma política pública educacional para a alfabetização das escolas estaduais e na diminuição dos recursos humanos da máquina do estado. Contudo, nesse caso, há uma contradição em relação ao estado mínimo na medida em que esse precisa gerenciar e controlar as políticas públicas.

---

<sup>23</sup> Dados fornecidos pela SEC referentes ao ano de 2010.

Apple (1999) corrobora essa noção ao dizer que o neoliberalismo implica em um estado muitas vezes forte devido ao controle curricular que precisa exercer.

No caso da adoção de programas de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul, a pouca quantidade de funcionários disponíveis para exercer a avaliação necessária dentro da perspectiva gerencialista é visível e dificulta o exercício de tal controle. A 1ª CRE, por contar com apenas duas funcionárias para essa função, não consegue, em um ano, visitar todas as escolas que estão desenvolvendo o trabalho. O contato com as escolas é feito através de ligações telefônicas, e-mails e, algumas vezes, contato pessoal: diretoras e supervisoras das escolas vão até a CRE ou então a CRE visita as escolas. Todavia, segundo Graziela, as escolas que recebem visitas são apenas aquelas que estão enfrentando alguma dificuldade na aplicação do método, pois pela quantidade de escolas que adotaram o método e pela pouca quantidade de pessoas que trabalham na 1ª CRE é impossível visitar todas as escolas em um ano. A CRE, através dos anexos mensais que são enviados para a coordenadoria e dos resultados dos testes, analisa quais são as escolas que estão com alguma dificuldade. Nesses anexos (ver anexo A), as professoras ou supervisoras colocam o número de faltas geral da turma e a lição em que estão. Caso a CRE verifique que a escola está atrasada, conforme o cronograma do IAB, ou que muitos alunos estão faltando, a Coordenadoria vai até a escola. “Infelizmente, temos que priorizar algumas escolas”, diz Graziela.

Para o IAB, o papel da CRE é de extrema importância, pois é ela quem vai fazer a assistência para as escolas. Quando as escolas precisam de alguma ajuda, é para a CRE que elas ligam e não para o IAB. As visitas às escolas também envolvem apenas o pessoal da Coordenadoria. Somente em alguns casos, a responsável pelo IAB no RS, Cristina, acompanha. O que se pode perceber é que o Estado, nesse caso, ainda tem um papel muito forte, que vai além do que pressupõe o modelo de administração gerencialista, no qual o estado apenas teria um papel regulador. No caso da adoção do programa do Alfa e Beto, o estado ainda aparece, em certa medida, como provedor da política pública em si: pessoas ligadas ao aparelho do estado é que fazem a assessoria das escolas e capacitam as professoras. Não há apenas um controle do trabalho executado, mas o fornecimento de alguns serviços. Pela bibliografia lida que tratam a respeito do estado gerencialista (CLARKE; NEWMAN, 1997; CASTRO, 2008; HYPOLITO, 2008; BALL, 2001), nesse tipo de administração, instituições que não pertencem ao estado passam a ter a responsabilidade de fornecer os serviços sociais. Ball (2001), inclusive, afirma que o estado, nessa perspectiva, passa apenas a administrar os recursos e as políticas. No caso do IAB, muito do trabalho que deveria ser de responsabilidade da instituição pública não-estatal continua sendo de responsabilidade do

estado. Nesse sentido, fica claro que os próprios pressupostos gerenciais se contradizem na prática: a ideia de estado mínimo, em que seriam diminuídos os gastos públicos, faz com que haja uma diminuição de recursos humanos no estado, o que provoca a não capacidade de exercer o papel fundamental do estado na perspectiva gerencialista, que é regular as políticas públicas sociais.

A falta de recursos humanos dentro do próprio Instituto também contribui para que o estado ainda tenha grande responsabilidade sobre a implementação dos programas. O IAB possui duas pessoas que coordenam todas as escolas que adotaram a metodologia no Rio Grande do Sul. O contato com o IAB não ocorre de forma direta entre as escolas e o Instituto: a SEC e as CREs são intermediárias. As escolas continuam remetendo-se a essas duas instâncias. De certa forma, o que se percebe é que o serviço disponibilizado pelo IAB se restringe, quase que exclusivamente, à venda do material para as escolas. É claro que o Instituto auxilia o estado na implementação, capacita as pessoas das CREs e está em constante contato com o estado para a verificação do andamento dos programas. O que cabe reforçar, contudo, é que o estado ainda tem um grande papel na implementação das metodologias, assumindo demandas que deveriam ser delegadas, no modelo gerencialista, a essas instituições não-estatais. Adrião (2009), que tem estudado o sistema de apostilamento em escolas públicas, alerta para o fato das escolas estarem se constituindo como um amplo mercado para a venda de materiais. Essa questão é reforçada na fala das professoras, quando indicam que um dos aspectos que fez com que optassem pelo método do IAB ao invés do GEEMPA ou Ayrton Senna foi que o material do IAB era muito atrativo:

Mariana (supervisora escola C) – Então acabaram optando muito pelo material, porque realmente, nós não temos material. E vêm aqueles livros [referindo-se aos livros do MEC], que por mais que a gente faça uma escolha, eles não têm nada a ver. Eu digo pra elas que sé é segundo ano tem que usar o do primeiro, porque esses livros vêm de São Paulo e não é feito nem por educadores. Não é feito pro nosso contexto.

Renata (diretora escola B) – Elas [referindo-se às professoras] foram naquela reunião, a reunião na Coordenadoria de Educação para conhecer os métodos. Vieram deslumbradas com o método Alfa e Beto. Muito em função do material dinâmico, forte. E para a escola, que tem tantas dificuldades, aquilo impressionou bastante.

Elisa (professora escola B) – O Alfa e Beto, em um primeiro momento, o que nos encantou foi o material apresentado: cada criança teria o seu livro, teria o seu material, teria uma forma de acompanhar bem individual, se a criança tivesse faltas, tinha como a gente recuperar aquele material com eles.

Érica (coordenadora pedagógica escola A) – O material realmente muito bom, farto, fácil para o aluno, recebia tudo, tu não precisavas ficar correndo atrás de coisas, nem ficar pedindo para os pais. Então, isso aí foi um fator que ajudou bastante.

As falas indicam que o material pesa no momento da escolha e é possível deduzir que, provavelmente, as instituições estão preocupadas em oferecer materiais que encantem as professoras. Não é somente o método em si que faz diferença, o material também tem grande importância e é fundamental estar atento para esse fato, tendo em vista que a venda de materiais representa um valor significativo recebido pelas instituições. As falas também mostram que houve um encantamento pelo material disponibilizado pelo IAB, principalmente, por possibilitar que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material, o que, nas escolas estaduais, representa uma dificuldade, já que muitas crianças não têm condições de comprá-los e nem a escola de provê-los. A SEC e as CREs, pelo que pude observar nas entrevistas realizadas, utilizaram um discurso de encantamento através da divulgação dos materiais dos programas. Um dos fatores que, de certa forma, convenceu grande parte das professoras a adotarem os programas foi exatamente o material disponibilizado e o auxílio prometido por parte da SEC e das CREs para as escolas que adotassem os programas. Houve, em certa medida, uma sedução por parte dos órgãos estatais através de promessas de melhorias nas escolas estaduais quando da adoção do método. No entanto, o aumento dos índices de alfabetização e um corpo docente mais qualificado, não é garantido apenas pela aquisição do material.

A análise do contexto que envolve a prática de adoção de programas de intervenção pedagógica auxilia a entender as novas dinâmicas que se estabelecem na sala de aula, quando da implementação de tais programas. A ideia veiculada pelo Governo do RS é que esses programas possam melhorar a qualidade da educação no estado. No entanto, pelas observações e entrevistas realizadas, pode-se perceber que a simples adoção de determinada metodologia não garante tal melhoria. Há uma gama de processos que ocorrem, principalmente, no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que complexificam a implementação desses programas. A falta de recursos humanos por parte das escolas, da Secretaria e do próprio Alfa e Beto é um exemplo de uma questão que não envolve diretamente a sala de aula, mas que influencia no trabalho realizado pelas professoras quando da adoção dos programas. Aqui, pode-se perceber a relação entre os contextos macro e microsociais: questões que dizem respeito ao estado e à instituição pública não-estatal, que estariam relacionadas ao âmbito macro, interferem na sala de aula. O contexto de influência, que engloba as formas como o estado gerencialista deveria funcionar e ser administrado, na prática do mesmo, não ocorre da maneira como é pensado. A função reguladora do estado, tão importante na perspectiva gerencialista não pode ser exercida na prática pela falta de recursos humanos. Essas questões interferem na sala de aula, pois as professoras não recebem a

assistência que deveriam por parte do programa e do estado. Tal fato também impede que o controle que pretende ser exercido sobre o corpo docente pelos programas de intervenção pedagógica não seja tão efetivo na prática. É o que será possível visualizar no próximo eixo de análise.

### **7.3.2 Controle do Trabalho Docente**

As bibliografias que tratam sobre a adoção de metodologias pré-estabelecidas (APPLE, 1989, 1999; ADRIÃO, 2009, HYPOLIYO, 1999) mostram o quanto tais metodologias exercem um controle sobre o trabalho docente. No caso do IAB, esse controle pode ser percebido através de alguns instrumentos do Instituto. As escolas recebem um cronograma (ver anexo B) no qual aparece a data em que cada lição do livro de português, matemática e ciências deve ser desenvolvida. Esse cronograma tem, também, as semanas que a professora deve revisar as lições para aplicação do teste, quando o teste deve ser aplicado e as datas para possíveis revisões, isto é, caso a professora julgue necessário que a turma faça uma revisão das lições anteriores ao teste, principalmente, ao perceber que as crianças não foram muito bem. As escolas também recebem orientações da SEC (ver anexo C), reforçando algumas combinações para a plena implementação do método, orientações para a aplicação e correção dos testes (ver anexo D) e planilhas para serem preenchidas mensalmente e enviadas para a CRE (ver anexo A). No entanto, pelo relato das professoras e pelas observações realizadas, é possível perceber que esse controle não é tão efetivo, pois as docentes aplicam o método de formas diferentes daquelas estabelecidas pelo IAB.

O controle do trabalho docente é apresentado, no contexto da produção de texto, como forma de tornar o trabalho das professoras mais eficiente. No DVD de capacitação do IAB, há uma parte dedicada a mostrar para as professoras a importância sobre preencher um instrumento do Instituto que é a “Agenda do Professor”. Segundo o professor João Batista, o IAB preocupa-se em auxiliar o professor tanto em relação à pedagogia da sala de aula, quanto à gestão da mesma. Essa agenda tem o caráter de gerenciar o que a docente está fazendo, na medida em que serve para que o diretor, a supervisão e a secretaria estejam a par do que está sendo realizado por cada professora em sua sala de aula. No início da Agenda, está escrito que um dos objetivos desse instrumento é facilitar a vida profissional do professor. Nessa Agenda, as professoras têm que registrar o número ou página da lição concluída a cada semana, o

número de falta dos alunos, os resultados dos testes de cada criança, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas para recuperar alunos que não foram bem nos testes e os planos de aula. Há uma série de informações para cada quadro a ser preenchido, mostrando as formas corretas de preenchimento, as cores que devem ser utilizadas, os cálculos a serem feitos para o caso da frequência, por exemplo. No mesmo DVD, o professor João Batista informa que, ao final de cada mês, a agenda deve ser levada para uma reunião que o professor deve ter com a direção para discutir a causa das faltas dos alunos e pensar o que farão para diminuir o número de faltas – caso esse seja um problema na escola – e para comparar os resultados das diferentes turmas que estão utilizando os programas nas escolas. João Batista também diz que a agenda é uma forma de transformar a pedagogia da repetência na pedagogia do sucesso.

A ênfase dada pelo Diretor-Presidente do IAB à gestão da sala de aula vai ao encontro do aporte teórico já desenvolvido, em que grupos ligados a movimentos a favor da administração gerencialista do estado acreditam que um dos grandes problemas da educação é a má gestão das escolas. Como citado no sub-capítulo “O Instituto Alfa e Beto”, essa instituição tem relações próximas à noção gerencialista, pois o IAB defende a ênfase nos resultados, a testagem dos alunos como forma de medir a qualidade da educação e tem a avaliação como um de seus eixos centrais. Nesse caso, pode-se perceber que o Programa Alfa e Beto de Alfabetização não é apenas um programa de intervenção pedagógica, mas, também, de intervenção gerencial: o preenchimento de uma série de planilhas com dados dos alunos para que se possa ter uma visão do andamento do programa não diz respeito à pedagogia, ou seja, ao ensino em si, mas à forma de gerir a sala de aula. Nesse modelo de gestão, os números e dados relativos aos alunos passam a ter grande importância no trabalho do dia a dia da sala de aula. Esses dados é que passam a medir o quão eficiente está sendo a professora e que permite comparar as professoras que desenvolvem o programa em uma mesma escola.

A “Agenda do Professor” seria um instrumento de controle do trabalho realizado pelas professoras, pois, através dela, seria possível verificar o andamento diário das aulas e dos alunos. No entanto, nas observações realizadas, as docentes não fizeram uso em nenhum momento da “Agenda do Professor”. Uma das professoras, ao ser questionada sobre o uso desse instrumento, respondeu que, no ano anterior, as professoras da escola se preocupavam em preencher a agenda, mas isso representava uma grande demanda de tempo, pois eram muitas informações a serem colocadas. Como, ao final do primeiro ano de uso do programa na escola, as docentes não foram cobradas em relação à agenda, ou seja, esse instrumento ficou na escola e ninguém solicitou visualizá-lo, as professoras, no segundo ano do programa,

não fizeram mais uso da agenda. Mais uma vez, é possível perceber, nesse caso, que o fato de não haver recursos humanos suficientes para gerir o programa, o controle que parecia ser demasiado e efetivo, não ocorre da maneira almejada na prática. A falta de recursos humanos dificulta a aplicação do método de várias formas. Uma delas é mencionada pela coordenadora do IAB no RS:

Cristina – Outra coisa que às vezes, é difícil é a questão da aplicação do teste porque, este ano... A SEC, nos dois, três primeiros anos de gestão, se preocupou em ter os professores em sala de aula, o que está correto. A partir deste ano a SEC começou a prover a questão da coordenação pedagógica, da orientação escolar e isso facilitou um pouco na questão da aplicação dos testes. Muitas vezes, a equipe diretiva retornava dizendo que não era má vontade, mas a diretora não conseguia parar como deveria para aplicar o teste, ou a pessoa que fazia o papel do coordenador pedagógico... Isso foi outro dificultador, mas que, ao longo do processo, as pessoas também foram se dando conta que tinham que priorizar algumas coisas. É que na escola a gente sabe disso. As realidades não são fáceis, o diretor e o vice acabam assumindo todos os papéis possíveis e imagináveis. Então, às vezes é compreensível que as coisas não aconteçam e as pessoas também precisam aprender a gerenciar o que é mais importante neste momento.

Na fala da coordenadora do IAB, fica clara a importância do papel da supervisão no desenvolvimento do programa da escola. É a supervisão quem deve aplicar os testes nos alunos de 1º ano, estar em contato com as CREs para esclarecimento de dúvidas, atuar junto às professoras, participar de capacitações e preencher os anexos mensais que devem ser enviados à Coordenadoria. Graziela, da 1ª CRE, também aborda a importância da supervisora nas escolas, afirmando que para as professoras desenvolverem um bom trabalho, é fundamental o apoio constante da supervisão. Graziela também afirma que, no final de 2010, quando as escolas receberam supervisoras, ela sentiu diferenças em seu trabalho na CRE, pois não precisou mais cobrar de forma tão sistemática a entrega mensal dos anexos com as informações necessárias para que a CRE acompanhe o desenvolvimento do programa nas escolas. A diretora da escola B, Renata, fala da dificuldade em não ter supervisora na escola para a implementação da metodologia:

Renata – Não houve, para as escolas que optaram [referindo-se às escolas que optaram por uma metodologia], um olhar para a estrutura dos recursos humanos que é necessária à implementação desse processo. O método não se preocupou em dizer, para a Secretaria de Educação, que a aplicação do método exigia uma estrutura. Ter coordenação pedagógica, ter inclusive profissionais outros na escola para poder ajudar. Porque se os testes, que são em número de seis no ano<sup>24</sup>, não podem ser aplicados pela professora, quem é que aplica teste? Quem aplica estes testes são profissionais outros. Quem são os outros? Supervisão e direção. Bom, e a escola que não tem? Tinha e depois não teve? Tem escola que a diretora tem que fazer todas as coisas. Nós temos vice de turno, mas, ainda assim, nós temos outros níveis na escola. Não temos só o Ensino Fundamental e Séries Iniciais que é o caso de algumas escolas, que a escola toda gira em torno disso. A nossa escola é básica, tem todos os níveis. [...] Não houve a preocupação de ao vender o projeto, que começou com venda, de garantir uma estrutura necessária para colocar.

Essa escola precisou contar com o apoio da CRE para a aplicação dos testes. A diretora solicitou esse auxílio e foi atendida na aplicação de um dos testes. No entanto, por a 1ª CRE contar com apenas duas pessoas para o atendimento das 111<sup>25</sup> escolas de Porto Alegre que trabalham com o Alfa e Beto, a diretora foi informada que a Coordenadoria não poderia mais ir à escola ajudá-las na aplicação dos testes, pois outras instituições escolares estavam com esse mesmo problema.

Outra forma de controle que existe nas escolas quando da implementação dos programas do IAB são as avaliações. São elas que permitem às pessoas que trabalham no aparelho estatal verificar se a política social implementada está sendo eficiente. Como visto anteriormente, no âmbito da educação, no Brasil, as avaliações representam uma fonte importante de controle e de verificação dos resultados para o modelo gerencialista. No caso da adoção da proposta pedagógica do Instituto Alfa e Beto no Estado do Rio Grande do Sul, as avaliações são a principal forma de controlar a eficiência do projeto desenvolvido. Nos 1º anos do Ensino Fundamental, as crianças realizam quatro testes. Esses testes não podem ser aplicados pelas professoras das turmas, necessitando que outra pessoa da escola, que conheça o método, realize os testes. Já nos 2º anos, são realizadas quatro provas ao longo do ano, sendo que estas, as crianças realizam na própria sala de aula, de forma individual. Os resultados desses testes são enviados para a 1ª CRE, no caso de Porto Alegre, que verificam os resultados, analisando como as crianças estão se desenvolvendo segundo o método. Depois, esses dados são enviados para o IAB. Portanto, a aplicação correta dos testes, conforme as indicações do próprio IAB, é essencial para que se possa verificar o quanto as crianças estão aprendendo, pois, para o próprio Instituto, essa é a forma de mensurar a aprendizagem e de verificar se a professora está realizando um bom trabalho. Esse segundo

<sup>24</sup> No ano de 2009, era seis o número de testes aplicados no 1º ano. A partir de 2010, os testes passaram a ser quatro.

<sup>25</sup> Dados fornecidos pela SEC referentes ao ano de 2010.

aspecto fica claro, quando da análise do contexto da produção de texto, em que são trazidas afirmações, em várias partes dos manuais, de que, grande parte das vezes, as dificuldades de aprendizagem são, na verdade, dificuldades do professor.

Nas observações realizadas nas três escolas que foram objeto de estudo dessa pesquisa, pude acompanhar a aplicação de algumas das provas do 2º ano. Nessas ocasiões, verifiquei que as provas não eram aplicadas da mesma forma em todas as salas de aula. As professoras receberam indicações para a aplicação das provas (ver anexo D), mas essas indicações eram interpretadas de forma diferenciada e nem sempre respeitadas. Algumas professoras julgavam demasiada a forma como o IAB sugeria corrigir os testes, alegando que, segundo seus padrões pedagógicos, a exigência do Instituto é maior do a que elas acreditam ser importante as crianças demonstrarem. Outra questão trazida pelas professoras é que, muitas vezes, as questões das provas são confusas e difíceis de serem interpretadas pelas crianças. Assim, elas optam por considerar outras respostas que não aquela esperada pelo Instituto. Esse foi o caso de uma das provas aplicadas no 2º ano da escola C. A professora Hortência recebeu uma folha de como deveriam ser corrigidas as questões da prova (ver anexo E). Enquanto os alunos realizavam a prova, a professora leu a forma de correção, acompanhando uma cópia da prova que tinha em sua mesa. Nas indicações de correção da prova, a primeira parte da mesma, denominada de “compreensão”, poderia ter de zero a sete acertos. A professora Hortência pediu ajuda para a supervisora Mariana, pois não entendia onde estavam os possíveis sete acertos. Segue, abaixo, a parte da prova que gerou dúvida na professora (para prova completa, ver anexo F):

LER O TEXTO COM ATENÇÃO:

### Bolinho de Chuva da Dona Maria



Ingredientes:

- 1 ovo
- 2 xícaras de chá de farinha de trigo
- 1 colher de sobremesa de fermento
- 2 colheres de açúcar

Modo de preparo:

1. Misturar tudo
2. Fritar em óleo quente

### Compreensão

1. Que outro nome poderíamos dar a essa receita?

---



---

2. Observe as figuras.







- a) Marque um x na figura que não é parte da receita do Bolinho de Chuva.
- b) Escreva o nome dos ingredientes do Bolinho de Chuva

---



---



---

Na interpretação de Hortência, eram nove acertos: um para a questão “1”, quatro para a questão “a” da número “2” e quatro para a questão “b” da número “2”, pois, para a professora, os alunos, na questão “b” deveriam escrever o nome dos quatro ingredientes do “Bolinho de Chuva da Dona Maria” (ovo, farinha de trigo, fermento e açúcar). A supervisora também não conseguia entender a que sete acertos o material do IAB se referia, pois, na interpretação dela, também eram nove acertos. Depois de uma longa conversa, em que foi preciso reler diversas vezes a prova, as professoras chegaram à conclusão que a questão “b”, da atividade número “2”, deveria conter apenas o nome dos ingredientes que pertenciam ao bolinho de chuva e que estavam desenhados no início da questão “2”, ou seja, dos quatro itens

que ali apareciam (leite, farinha de trigo, chocolate e ovos), as crianças deveriam citar, na questão “b”, apenas farinha de trigo e ovos.

As professoras se mostraram bastante incomodadas com essa questão da prova, pois acharam complicado as crianças interpretarem da forma como exigia o IAB – elas próprias haviam interpretado de forma diferente. Na turma de 23 alunos, nenhum aluno havia realizado a atividade da maneira como era esperada pelo Alfa e Beto: as crianças que haviam acertado a tarefa escreveram os quatro ingredientes contidos na receita inicial. Quando questionadas sobre como fariam para corrigir essa questão, as professoras disseram que aceitariam como correta aqueles que escrevessem os quatro ingredientes ou os dois a que a questão se referia. A opção de aceitar outra forma de corrigir a questão não foi deliberada, mas ela foi pensada conforme o conhecimento e a prática pedagógica das professoras. No entanto, essa escolha interfere, por exemplo, na contagem de pontos estabelecida pelo IAB, pois o máximo de pontuação não será mais sete acertos e, sim, nove. Esse exemplo serve para destacar dois aspectos importantes: a reflexão que ainda há em termos pedagógicos e a resistência que se impõe quando as professoras optam por fazer uma correção diferente daquela estabelecida pelo IAB, sendo que isso interferirá nos resultados das provas, que são tão importantes para o controle das CREs sobre o desempenho das escolas e dos alunos.

A professora Elisa, da escola B, coordenadora da educação infantil e das séries iniciais no turno da tarde na mesma escola, é quem aplica os testes de 1º ano dos alunos da tarde. Segundo as indicações que vêm no próprio teste e do DVD de Capacitação do IAB para o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, a pessoa que aplicar os testes no 1º ano deve ter um relógio para marcar o tempo que cada criança leva para realizar determinadas atividades. No entanto, a professora Elisa, diz não ser rígida quanto à questão do tempo, mostrando, também, a existência de uma reflexão em termos pedagógicos:

Elisa – A gente faz assim: eu aplico o teste nas turmas da tarde. Eu não dou tanta relevância ao tempo, de ficar marcando no relógio. Se o aluno está lendo com fluência e está entendendo o que ele está lendo, pois tem crianças que leem super rápido, têm uma excelente entonação e um excelente ritmo e, às vezes, não compreendem o que estão lendo porque tem uma preocupação de ler muito rápido. Tem a criança que lê de uma forma mais pausada, que, de repente, vai extrapolar o tempo recomendado, mas que ele vai lendo, vai pensando e quando chega ao final, sabe responder aquilo que ele leu. Então, eu não acho que este tempo seja tão relevante assim. Então, eu procuro seguir, mas sem tanta rigidez.

A ideia é que os testes padronizem o nível de aprendizagem dos alunos em todo o Rio Grande do Sul. Como são as mesmas provas e os mesmos testes que são aplicados em todas as escolas brasileiras que usam a metodologia do IAB, através do resultado dessas provas,

seria possível comparar as escolas e estabelecer um padrão de ensino em cada estado. No entanto, esse padrão não é totalmente real, pois, como pode ser observado, as professoras aplicam os testes de maneira muito diferenciada. Em uma das escolas, a professora fez a prova com a sua turma de 2º ano de forma coletiva. Em um primeiro momento, a prova foi feita de forma individual. Após a correção, quando a professora viu que eles haviam errado muitas questões, ela resolveu fazer outro momento de revisão da prova, realizando essa revisão de forma coletiva com os alunos. Portanto, os dados enviados para a SEC foram aqueles após essa revisão coletiva. Ao ser questionada sobre esse fato, a professora responde da seguinte forma:

Iana – E o fato de tu teres feito a revisão junto com eles. Como fica isso em termos de avaliação junto a SEC?  
 Professora – A SEC não vai saber. Porque eu acho que meus alunos aprenderam. A prova nada mais é do que fazer para ver como estão os alunos. O interessante é tu refazeres pra que eles aprendam, aquilo que eles não conseguiram fazer. Eu já senti, mais ou menos, a temperatura, porque eu vi os testes antes.

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

Iana – E como tu avalias isso? Porque todas as escolas têm esse mesmo teste e as outras professoras têm as mesmas orientações que tu tens sobre como corrigir estes testes. Como ficam os resultados perante a SEC? Tu achas que são muito diferentes ou não?  
 Professora – Lá na outra escola, elas não precisaram fazer uma pausa, como nós fizemos, pra revisar porque os testes haviam sido considerados abaixo da média. Então eu não sei até que ponto... Porque assim: ao mesmo tempo em que eles dão o roteiro, eles também deixam muito livre pra tu avaliares e ver qual é o perfil da tua turma. Porque tu não sabes se, na realidade, aqueles que foram muito bem realmente foram muito bem.

Da fala acima, dois aspectos são relevantes. O primeiro é que a professora se remete à cobrança que existe por parte do IAB sobre as notas dos alunos. Na escola dessa professora, foi preciso revisar lições anteriores em função das notas dos alunos. Esse pedido foi feito pela 1ª CRE mediante a análise dos primeiros testes realizados no 2º ano dessa escola. Uma hipótese para que a professora tenha revisado coletivamente com os alunos o segundo teste é exatamente a pressão que ela e a escola poderiam sofrer se tivessem novamente notas ruins no segundo teste. Na visão dessa docente, a revisão coletiva garantiria notas melhores e nenhum tipo de cobrança em relação à professora e nem em relação à escola. Outro aspecto importante a ser destacado é quando a professora fala a respeito da forma de avaliar os alunos, mencionando que cada professora é livre para corrigir os testes conforme os seus pressupostos. O que ocorre é que essa professora coloca em dúvida a forma como outras

professoras corrigem as provas, se elas são realmente fiéis às indicações do IAB ou se elas acabam interferindo nos resultados. A professora Fernanda usa o mesmo raciocínio:

Iana – E como é que os organizadores do método sabem se vocês estão realizando o que é solicitado em termos de aula e avaliação?

Fernanda – A SEC manda aquela prova. Nós já tivemos o teste 1 que foi mais ou menos do 1º trimestre, o teste 2 que eu acabei de aplicar, tu pegaste o finalzinho. E elas não corrigem os testes, quem corrige é a professora e depois a gente manda um relatório. Então as questões têm uma pontuação e no final tem uma média mínima, a pontuação máxima e é esse relatório que a gente encaminha pra SEC.

Iana – Então é assim que o pessoal do Instituto fica sabendo?

Fernanda – É assim. Pode ser real ou não. A minha turma fez a prova sozinha, o máximo que eu fiz foi ler as questões, ler o texto, mas será que todas as professoras fazem desta forma? Entregam para o aluno responder ou vão ajudando, encaminhando...

O que se pode perceber nesse item sobre o controle do trabalho docente é, mais uma vez, a não-linearidade entre o contexto de influência e o contexto da prática. Um dos grandes apelos dos grupos de direito para o uso de programas de intervenção pedagógica é que eles propiciariam maior qualidade na educação independente da professora que realiza o trabalho. O IAB exalta, em seus materiais, a cientificidade de seu método e parte do princípio que a adoção dos programas gera qualidade e eficiência na educação. No entanto, como já pode ser visto até o presente momento, não há como garantir que, na prática, as professoras apliquem o método exatamente da forma como pensado. Existem lacunas entre o contexto de influência e o contexto da prática que propiciam espaços para que as docentes atuem de diversas maneiras. Essas lacunas dizem respeito tanto à falta de recursos por parte do IAB e do estado, como à resistência por parte das professoras. A resistência existente é relacionada à reflexão e proposição de outras formas de ensino (resistência ativa) e à opção de não fazer o que é proposto (resistência passiva). Uma análise que poderia decorrer a partir da constatação de que algumas professoras não colocam em prática o programa como é solicitado é que as docentes são culpadas pela falta de qualidade na educação ainda persistir. Poderia se dizer, por exemplo, que se as professoras agissem de pleno acordo com a metodologia, a educação já teria melhores resultados. No entanto, pela análise até aqui realizada, pode-se perceber que existem outros fatores que estão relacionados ao âmbito macrossocial (falta de recursos humanos por parte do IAB e do estado) que vão 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. Essa é uma das questões que será analisada no eixo a seguir.

### **7.3.3 Homogeneização do Ensino**

Um dos pontos através dos quais a adoção de programas de intervenção pedagógica se conecta com o senso comum é o de que esses programas possibilitam que todas as crianças tenham acesso ao mesmo tipo de ensino. Nessa ideia, permeia a noção de que o privado é melhor que o público e que, portanto, a possibilidade de inserir a lógica do privado dentro das instituições escolares estaduais faria com que a educação se igualasse em termos de qualidade. Isso toca diretamente a questões do senso comum, pois, como já dito anteriormente, é importante que os discursos hegemônicos se conectem com as questões da vida prática da sociedade. É provável que pais de classes trabalhadoras, ao serem questionados se gostariam que seus filhos tivessem escolas com a mesma qualidade de crianças de classe média ou classe alta, respondessem que sim. Essa resposta se conecta à própria questão de que o privado é sempre visto como melhor que o público e com elementos de bom senso que são reforçados diariamente pelos grupos da direita e por muitos veículos midiáticos, isto é, que as escolas privadas, no Brasil, em geral, são melhores que as públicas. Esse discurso veiculado pelos grupos da direita tem explicado as dificuldades das escolas públicas através de dois elementos principais e que se restringem ao âmbito escolar: a gestão da educação pública e a forma como as professoras dessas instituições ensinam os alunos. Não há, por parte desses grupos, uma análise relacional, em que possa ser percebido que as instituições escolares públicas são perpassadas por outras questões que transcendem os muros da escola, como aspectos da vida social dos alunos que frequentam essas instituições e que são diferentes daqueles que frequentam as escolas particulares. Esses aspectos sociais incluem as diferentes condições sociais (salário, moradia, jornada de trabalho, acesso à saúde etc.) em que famílias que são atendidas pelas escolas públicas e pelas escolas privadas, bem como o que é valorizado pela educação escolarizada e que está muito mais próximo do capital cultural que as classes médias e dominantes possuem do que o das classes subalternas.

No Brasil, como já foi possível verificar anteriormente, existe um forte discurso que diferencia o público do privado e que demonstra que esse último é melhor que o primeiro. Isso também ocorre em relação às escolas: as escolas particulares são consideradas melhores

que as escolas públicas. Os resultados de testes nacionais acabam, muitas vezes, por reforçar esse discurso, mostrando que os alunos das escolas particulares escrevem e leem melhor que os alunos de escolas públicas. Apesar dessas afirmações terem elementos de bom senso, não há uma análise das realidades em que escolas públicas e escolas particulares estão inseridas e as questões que as permeiam. Em geral, o que ocorre é apenas uma responsabilização das escolas públicas por terem um ensino de má qualidade. A partir desse diagnóstico, os programas de intervenção pedagógica passam a ser uma possibilidade de igualar as oportunidades de ensino entre escolas públicas e privadas. A ideia é que os alunos das escolas públicas terão um ensino tão qualificado quanto os das escolas particulares e que todos os alunos, nesse caso, de todas as escolas públicas que adotarem um determinado programa terão o mesmo tipo de ensino. Como os programas são “à prova das professoras”, a noção é que a implementação do programa independe do profissional que a coloca em prática, pois, ao seguir o que é estabelecido no programa, qualquer docente pode fazer um bom trabalho.

No contexto da prática, é possível verificar que o ensino não é exatamente igual em todas as escolas, tampouco ao que é preconizado nos programas. Um ensino padronizado e homogêneo em todas as escolas estaduais que adotaram os programas do Alfa e Beto acaba sendo falso. Ao entrevistar Graziela, da 1ª CRE, ela afirmou que Porto Alegre possui realidades muito diferentes entre as escolas que adotaram os programas do IAB: algumas escolas, por exemplo, conseguem cumprir o cronograma sem a menor dificuldade, enquanto outras precisam de mais tempo para trabalhar as lições com os alunos. Roberta, da SEC, confirma essa questão ao falar sobre a diferença das escolas para seguir o cronograma:

Roberta – Tem algumas [referindo-se às escolas] que têm mais dificuldade pela própria peculiaridade da escola. As escolas da Ilha, por exemplo, trabalham de uma forma mais lenta, porque tem época de chuva que sobe o rio e as crianças não vão e a professora não pode seguir, tem que dar uma parada no material e trabalhar de uma forma mais lenta. Tem escolas que são muito pobres, que as crianças faltam muito, tem toda essa questão. Então, o professor também tem que desacelerar um pouquinho. Tem outras escolas que flui muito bem. Essa flexibilidade as escolas também têm, não pode parar por parar, tem que ter um motivo. “Por que o cronograma não está andando no ritmo?”. Então, a gente procura fazer esse acompanhamento também. Qual é o motivo do acelerar e desacelerar?

O que fica claro, na fala acima, é que existem realidades bastante distintas nas escolas de Porto Alegre. Graziela diz que essa heterogeneidade pode ser claramente percebida nos resultados dos testes, que são diferentes entre as escolas. Ela afirma que, em geral, costuma receber cobranças por parte da SEC e do IAB pela 1ª CRE apresentar resultados tão distintos entre as escolas, o que acaba provocando uma média baixa no índice geral da 1ª CRE. Na

comparação com as outras CREs, o índice da 1ª CRE não se apresenta tão bom. “Não tem como nós nos igualarmos as outras CREs, dentro da 1ª CRE, é como se tivesse várias outras CREs. O interior é muito mais homogêneo”, destaca Graziela.

A heterogeneidade dos ensinamentos das escolas pode ser visto tanto em questão da necessidade de rever o cronograma de desenvolvimento do programa, o que mostra que nem todas as instituições conseguem atuar da mesma forma, como pela forma de atuação das docentes. Na escola A e C, por exemplo, as professoras tinham outro ritmo para dar aula para as crianças: demoravam mais tempo para iniciar as aulas, davam mais tempo de recreio, faziam algumas atividades de recreação, incluíam várias atividades extras etc. Já na escola B, a professora observada e a professora que foi apenas entrevistada, tinham uma prática que seguia muito mais as indicações do Instituto. A prática exemplificada no DVD de capacitação era muito semelhante à da professora Elisa. Nessa escola, as crianças entravam na sala de aula e já começavam a trabalhar no programa imediatamente, o tempo de recreio era de apenas 15 minutos e as atividades realizadas fora do livro eram aquelas recomendadas pelo IAB. Foi a única escola que incluiu a prática do ditado, conforme orientado pelo Instituto. Tais diferenças entre as escolas, mostra que existe, também, uma heterogeneidade no trabalho realizado pelas professoras, o que faz com que haja diferentes formas de ensinar.

As condições sócio-econômicas, como já tratadas anteriormente, também são outro fator que proporcionam diferenças entre as escolas. Na escola B, por exemplo, quase todas as crianças que estão no 1º ano frequentaram a educação infantil, o que significa dizer que já tiveram um contato anterior com a educação escolarizada, trabalharam questões de motricidade etc. Na escola C, quase nenhuma criança frequentou a educação infantil e as professoras sentem, na prática, essa diferença, pois afirmam precisar fazer paradas na metodologia para ensinarem questões anteriores.

Vale destacar que estudos já têm mostrado que a implementação desses métodos e que a importação da lógica do mercado para dentro das instituições públicas escolares não garantem maior igualdade entre as classes sociais. George Whitty (1997) analisa o contexto da Inglaterra, Nova Zelândia e Estado Unidos, países nos quais as políticas de quase-mercado foram inseridas através, principalmente, de *vouchers*. Os *vouchers* são uma espécie de vale-educação que o governo fornece aos pais para que esses possam escolher uma escola com melhores resultados nos testes padronizados para seus filhos. Whitty demonstra que diferentemente do que foi afirmado pelos defensores do mercado, as políticas alicerçadas nesses pressupostos não aumentam a qualidade da educação. Além disso, o autor destaca que “longe de quebrar os elos entre desigualdade educacional e social, as reformas podem até

intensificar essas relações” (WHITTY, 1997, p.35) (tradução nossa). No Brasil, Sandra Zákia Lian de Souza e Romualdo Portela de Oliveira (2003) realizaram estudos acerca dos efeitos do quase-mercado nos sistemas educacionais e da avaliação a partir desse sistema. Os autores destacam que os mecanismos de competição adotados a partir dos pressupostos de quase-mercado, principalmente, através de procedimentos avaliativos, fazem com que se caminhe “na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.890). Esses autores demonstram que, no Brasil, existem diferentes contextos educacionais e que a ideia de homogeneização a partir de padrões avaliativos não é justa: já que o processo de ensino não pode ser igualado devido às diferenças sociais, não seria justificável padronizar a avaliação dos resultados.

A bandeira de homogeneização do ensino tão utilizada pelos grupos hegemônicos que defendem a adoção de programas de intervenção pedagógica tem pouca veracidade na prática. Os programas possuem os mesmos livros para todas as escolas e os mesmos processos avaliativos. No entanto, as escolas não têm as mesmas condições estruturais, nem atendem a alunos provenientes de uma mesma classe social. Tais fatos fazem com que, na prática, essa homogeneização não seja possível e, inclusive, acentue as desigualdades sociais e educacionais.

#### **7.3.4 Planejamento**

Com a implementação dos programas de intervenção pedagógica, o planejamento passou a ser entendido de outra maneira. Antes da adoção, o planejamento consistia na elaboração de atividades, na organização do tempo em que essas atividades seriam realizadas, na continuidade lógica dos conteúdos ao longo do ano etc. No entanto, com a adoção de tais programas, não é mais necessário elaborar as atividades, que já estão prontas nos livros, e nem organizar a sequência lógica dos conteúdos, pois o programa já define um cronograma de execução das lições dos manuais. É importante deixar claro, no entanto, que existe ainda certo planejamento por parte das professoras, mas que está muito mais relacionado a questões de execução e gerenciamento do programa. Na fala de Roberta, esse aspecto aparece quando é questionada sobre o que pensa a respeito da afirmação de que o material do IAB é “à prova do professor” e que, portanto, ele não precisaria mais planejar:

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

O que se pode perceber, na fala acima, é um novo entendimento sobre o planejamento, como a organização da sequência das atividades já definidas que devem ser trabalhadas em determinada semana. Nessa situação, ocorrem os processos de desqualificação e requalificação do trabalho docente (APPLE, 1989). A desqualificação aparece na medida em que as professoras não precisam mais planejar suas aulas, sendo que esse era um requisito básico do trabalho docente antes da implementação dos programas. Já a requalificação ocorre quando as docentes precisam aprender novas formas de planejamento, que estão relacionadas ao gerenciamento do programa. Com a implementação da metodologia do Alfa e Beto, as docentes precisam ler os manuais teóricos, assistir aos DVDs e organizar as atividades dos livros com os quais trabalham durante o período estipulado pelo Instituto. Por exemplo, no 2º ano, para as semanas dos dias 07 de junho a 18 de junho, as professoras necessitavam trabalhar, segundo o cronograma (ver anexo 2), a primeira lição do livro A, as lições 1 e 2 do livro de Ciências e as lições 1 e 2 do livro de matemática. A partir disso, segundo a fala da responsável da SEC pelo IAB, as professoras precisam olhar as atividades dessas lições e determinar a sequência na qual elas serão trabalhadas na semana, ou seja, a professora pode optar por começar a manhã do dia 07 de junho com o livro A e, depois, trabalhar algo da lição um de matemática. Esse é o planejamento a que se refere Roberta. Na entrevista com a professora Lívia, ela fala de forma clara sobre como vê a questão do planejamento quando da utilização do método:

ana – E qual o espaço de planejamento que vocês têm com a metodologia?

Lívia – Não precisa planejar, já está tudo planejado.

ana – Mas vocês planejam alguma coisa, mesmo assim, ou não?

Lívia – Sim, as atividades extras, mas cada uma faz as suas.

ana – Para o método, vocês não precisam planejar nada?

Lívia – Não, já vem pronto. Só tem que copiar e colocar lá [referindo-se às planilhas que vão para a SEC] que tu estás seguindo.

A não necessidade de um planejamento efetivo para o dia a dia da sala de aula, tendo em vista que as atividades e que os conteúdos a serem trabalhados já são pré-estabelecidos,

faz com que haja uma nova dinâmica em relação às reuniões pedagógicas das escolas. Pelo relato das professoras, as reuniões já estavam, em certa medida, enfraquecidas, em termos de planejamento, antes mesmo da inserção. Nas escolas A e C, as professoras disseram que, caso não houvesse a metodologia, não haveria uma unidade entre o trabalho das docentes da escola. Portanto, foi possível perceber que as reuniões pedagógicas já eram utilizadas para outras funções que não o planejamento entre as professoras de uma mesma série. Com a adoção da metodologia, o espaço para o planejamento nas reuniões tornou-se ainda menos necessário, pois, como disseram as docentes, no entendimento delas, o planejamento já está pronto, elas precisam apenas aplicá-lo. Assim, como salienta Apple (1989), o trabalho docente se torna cada vez mais individual, pois não há mais a necessidade que as professoras conversem entre si sobre a didática do ensino e das atividades em sala de aula. O trabalho pode ser desenvolvido de forma solitária. Mesmo assim, as docentes ainda sentem a necessidade de realizarem algumas trocas: elas conversam entre si sobre as lições a serem dadas, conforme relata a professora da escola B:

Iana – E como é que é a tua preparação para poder dar aula? Uma semana de aula, por exemplo?  
 Isadora – É tudo combinado. Eu e as outras professoras de 1º ano combinamos. Nós vamos trabalhar a lição tal, que ela é pra ser dada em uma semana, porque cada lição é uma semana. Então, a gente prepara o livro, porque não há necessidade de matriz ou coisa assim, porque está tudo pronto!  
 Iana – Tu estavas me falando que vocês têm um momento em que combinam o que vão dar.  
 Isadora – Isso. Quais são as páginas do livro, qual é a lição... Matemática, quais são as páginas? Ciências, quais são as páginas?

Essa combinação citada pela professora não ocorre em reuniões de planejamento, mas, sim, durante as próprias aulas, em momentos em que uma professora entra na sala de outra durante o período de aula, nos horários de lanche em que mais de uma professora se encontra no refeitório ou nos horário de intervalo de recreio, na sala dos professores ou no pátio (nessa escola, há um revezamento entre as professoras para cuidar os alunos no momento de recreio, já que não existe um funcionário para isso).

É importante destacar que a literatura (ver, por exemplo, APPLE, 1989; BALL, 1998; HYPOLITO, 2010) mostra que a inserção de metodologias com livros de apostilamento acarreta um trabalho mais individualizado. Nas escolas que foram pesquisadas, foi possível verificar que o trabalho não precisa mais ser desenvolvido de forma conjunta, ou seja, pela forma como a metodologia é elaborada, cada professora pode trabalhar sozinha em sua sala de aula, apenas lendo os manuais e colocando em prática as atividades dos livros para os alunos. Contudo, as professoras possuem dúvidas quanto a determinadas atividades, a forma de

desenvolverem os sons junto às crianças etc. Isso faz com que busquem o apoio das outras docentes que trabalham com o método, questionando a forma como elas estão trabalhando, qual a lição que estão, se compreenderam determinada atividade. Na escola B, essa conversa também não ocorre no espaço das reuniões, conforme destaca a professora:

Elisa – Não, o único espaço que tem para planejamento é na reunião de unidocência, só que nessa reunião tu vais pegar normalmente o que acontece da educação infantil à quarta série, e, se a gente quer planejar, ou conversar sobre o método, ou planejar uma atividade diferente, tem que ser após o horário de trabalho por conta dos professores, é um trabalho extra. Não existe espaço para planejamento na escola, a não ser essa reunião semanal de unidocência, que a gente não pode considerar, porque sempre tem muito assunto e sempre envolve o grupo todo.

A coordenadora Sandra, da escola B, explica, de forma detalhada, quais são os assuntos tratados nas reuniões. Apesar de extensa, sua fala é bastante esclarecedora e merece atenção:

Sandra – Nas nossas reuniões, as questões administrativas são bem da escola, da direção alguns avisos, sobre alguma atividade, algum evento que vai acontecer na escola, calendário, como, por exemplo, algum dia que ia ser feriadão e não vai dar para fazer. Então, são questões da escola. [...]

Iana – Na reunião da unidocência, quais são as atribuições de vocês?

Sandra – A gente sempre vai com um esquema dos assuntos que a gente tem que conversar com as gurias, é a preparação de uma atividade ou de uma festividade, é a preparação, por exemplo, da semana dos pais, uma data comemorativa que a gente vai fazer algum evento, fora da nossa rotina de sala de aula. É a preparação para isso ou para a gente conversar sobre os nossos planos de estudo, o que está acontecendo, o que a gente vai trabalhar. A gente resolve sempre em grupo o que a gente vai trabalhar, fazer, montar, essa organização em termos de uma festa junina, festa dos pais, festa das mães, Páscoa. O que cada professor vai fazer, a gente sempre combina em grupo.

Iana – E tem espaço para planejamento também?

Sandra – Não. Para planejar não. A gente se conversa... Como a maioria é 40h, geralmente, a gente trabalha na conversa, elas [referindo-se às professoras] trocam muito material, mas é mais nos encontros. Não tem um horário específico. Até porque nossos professores chegam, eles estão sempre cuidando o relógio. Horário para a gente ficar planejando, nenhuma fica. Conversa para ver o que uma tá dando, troca material, mas aquela coisa de sentar e “vamos planejar as aulas da semana”, não, isso não acontece. Às vezes, também, surgem alguns assuntos que precisam ser falados, precisam ser conversados, sobre a forma como os professores estão agindo, com os alunos... Aí, e gente faz um apanhado, com todos, até para que sirva o chapéu para alguns. Quando a gente sente que a coisa tá precisando... Dar um “desconfiômetro”, como a gente diz.

I – Quanto tempo é essa reunião de unidocência?

S – De 1h30 a 2h.

I – E nesse tempo, vocês ficam mais conversando sobre essas questões?

S – É, mas, assim, parece que é pouquinho, mas é que sempre cada uma dá uma contribuição: “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, daí, surgem outros assuntos que, às vezes, não estão ali e aí vem uma professora, daí, a gente já aproveita para discutir aquilo ali.

O que se pode perceber é que o espaço que já está enfraquecido em relação às reuniões pedagógicas torna-se ainda mais fraco quando é implementada a metodologia. As reuniões,

antes mesmo da implementação do método, eram utilizadas para resolver outras questões nas escolas e sobrava pouco tempo para o planejamento. Agora, com os programas e com o entendimento de que não é preciso planejar, as reuniões são ocupadas somente por assuntos mais administrativos, que dizem respeito ao conjunto total da escola ou ao gerenciamento do programa em si. As reuniões que deveriam ser de cunho pedagógico tornaram-se mais administrativas e gerenciais.

### 7.3.5 A Escola Antes da Adoção dos Programas de Intervenção Pedagógica

Um aspecto que chamou a atenção, quando realizadas as entrevistas com professoras que trabalhavam nas escolas pesquisadas, é a situação em que essas instituições se encontravam antes da adoção dos programas de intervenção pedagógica. Um dos objetivos desse trabalho é examinar a existência ou não de espaços nas escolas públicas estaduais estudadas que favorecem a adoção ou suscitam resistências aos programas de intervenção pedagógica. Existem dois principais motivos para que a SEC tenha elaborado o “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”, em que são adotadas metodologias externas às escolas. O primeiro deles é explicado pela responsável pelo IAB no RS, Cristina, que, na época em que o projeto teve início, era membro da SEC:

Cristina – Na verdade, essa gestão [referindo-se ao governo Yeda], quando chegou à secretaria de educação, tinha como um dos focos, criar uma matriz de habilidades e competências para o ensino fundamental de nove anos no processo de alfabetização, exatamente porque não se tinha uma diretriz de trabalho<sup>26</sup>. Só se sabia que a partir daquele ano era importante trabalhar com as crianças a partir dos seis anos, no 1º ano, com intencionalidade de alfabetização, diferente de educação infantil, mas que não se tinha uma diretriz deste trabalho. Na verdade, todos estavam meio perdidos. “O que fazer? Trabalhar como educação infantil? Trabalhar como 1ª série? Fazer uma mescla disso?”. Então, a SEC veio com o intuito de criar uma matriz de habilidades e competências e com isso procurou instituições que já trabalhavam com alfabetização, que tivessem um trabalho reconhecido no Brasil com alfabetização e chamou essas instituições, uma do Rio Grande do Sul, uma de São Paulo e uma de Minas Gerais pra serem participantes desse processo.

<sup>26</sup> A partir da lei 11.114, de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos letivos. A antiga quinta série do Ensino Fundamental, que pertencia às séries do Fundamental II (de 5ª à 8ª série) passou a fazer parte do Fundamental I (de 1º ao 5º ano). Com a ampliação do Ensino Fundamental, a idade de ingresso nas séries iniciais foi modificada para seis anos, sendo que, antes, era de sete. Tais mudanças implicaram na necessidade de reformular o currículo escolar das séries iniciais.

O segundo motivo, que não foi dito pela SEC, mas que foi citado pelas professoras nas entrevistas, é que a Secretaria não estava satisfeita com os índices de alfabetização no RS. Para as escolas, a adoção dos programas foi importante, principalmente, pela troca de série para ano, o que significou a necessidade de uma reestruturação curricular. Na escola C, a professora Elisa faz um relato nesse sentido:

Elisa – Foi difícil essa troca de série para ano, porque cada professora fez a sua metodologia. De cada professora saía [uma criança] do seu jeito. E muito mais ainda em turnos diferentes: turno da manhã era um trabalho, turno da tarde era outro. As crianças saíram com algum nível de alfabetização, mas bem diferente.

O que a professora Elisa relata é que, antes da adoção do Alfa e Beto, as professoras trabalhavam de forma muito diferenciada, o que acabava fazendo com que os alunos terminassem o ano escolar com resultados diferentes. Antes mesmo da mudança de série para ano, as professoras das escolas pesquisadas dizem que não existia uma homogeneidade na forma de trabalhar. Esse, por exemplo, foi um dos motivos que levou a escola C a adotar a metodologia do Alfa e Beto. Nessa escola, a opção pela adoção de uma das três metodologias foi da equipe diretiva. A supervisora da escola C fala sobre esse aspecto:

Mariana – A gente colocou para as professoras que eram essas as metodologias e que a escola, nós em reunião [referindo-se à equipe diretiva], optamos em ter uma metodologia, porque, como estava, a gente não estava gostando.  
 Iana – Mas antes de tu me contares como foi a capacitação, tu me disseste assim: “a gente não tava gostando de como estava”. O que vocês não estavam gostando?  
 Mariana – Que cada uma fazia o que queria. Na época, eu não era supervisora, era professora e eu percebia que aquelas coisas como: quadro puro, ninguém falava, não tinha exposição de ideias, não se dialogava, não se trabalhava a matemática que era importante naquela turma ou do contexto geral, algumas coisas sobre a sociedade. Se fazia esses eventos fixos, que são prontos e acabou: dia das mães, etc. Mas nada assim, muito além. [...] Então cada uma fazia de um jeito e chegava ao final do ano e a gente perguntava: “Como é que tu passaste o fulano? Mas esse fulano não sabe isso! Mas ele não sabe aquilo.” [...] Então, já que se tem uma linha, pelo menos se segue aquilo ali. Tu tens respaldo pra dizer: “Olha, fulana, não foi isso o combinado. Essa é a metodologia”. Eu posso entrar numa sala de aula e cobrar. Primeiro e segundo ano eu vou lá e digo: “Gurias, não é pra dar ênfase em caderno, nem à cópia. É oralidade”. Eu posso fazer isso porque tenho respaldo pro trás disso, antes não.

Fica claro, na fala acima, a incerteza existente nas escolas estaduais quanto a uma maneira adequada de ensinar os alunos. O que ocorria, pelo menos nas três escolas pesquisadas, é que cada professora trabalhava, antes da adoção da metodologia, de uma forma diferente, conforme sua experiência e suas aprendizagens. A inserção da metodologia traz, pelo menos como concepção, a ideia de que todas as professoras trabalharão de forma homogênea (mesmo que isso não ocorra dessa forma na prática, como já visto no item anterior), sabendo o que estão fazendo, para que estão trabalhando, o porquê de estarem

procedendo de determinada forma. A coordenadora pedagógica da escola A, Érica, relata a importância que a inserção do método teve na escola. Ao ser questionada sobre os pontos positivos da metodologia, ela relata que:

Érica – Positivo eu vi a organização, que tem bastante, uma orientação bem segura para o professor. A SEC fez reuniões periódicas, fomos a todas. Aquelas que as professoras não iam, que era só de supervisão, depois, eu multiplicava. Nós tivemos um acompanhamento muito bom. Tem toda uma cobrança em cima disso, não fica trabalhando “livre, leve e solta”. De tal a tal data, tem que trabalhar tal e tal lição. A metodologia toda orientada e toda acompanhada. Isso é bom, isso te dá segurança para trabalhar, para os professores.

A cobrança que é feita em relação ao método, é entendida, pela coordenadora, como algo positivo. Ela mostra, em sua fala, que a exigência do método em relação às professoras, faz com que elas trabalhem de uma forma mais direcionada, sem ser, nas palavras dela, “livre, leve e solta”. Como já mencionado anteriormente, muitas vezes, a grande quantidade de tarefas que precisam ser realizadas pelas docentes é entendida por elas próprias como profissionalização. Essa parece ser, em parte, a perspectiva da coordenadora Érica, ao afirmar que as docentes, por terem um cronograma a seguir, com muitas atividades para serem realizadas, trabalhavam de forma bastante profissional.

A falta de uma unidade entre as professoras nas escolas, antes da implementação da metodologia, também ocorre devido a falta de supervisão nas escolas. Quando a escola possui uma pessoa para essa área, ela não consegue estabelecer uma forma de ensinar para toda escola, pois existem muitas outras demandas em relação a esse cargo. Nas escolas pesquisadas, nenhuma das instituições possuía uma supervisora com formação para ocupar esse cargo na escola. A escola A, no ano de 2009, tinha apenas uma orientadora pedagógica que atuava desde a educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental. Já em 2010, a escola recebeu mais duas orientadoras pedagógicas, uma para auxiliar em um turno e outra para tratar diretamente com os alunos. No entanto, nenhuma tem habilitação em supervisão. Na escola B, também não existe uma supervisora pedagógica, mas duas coordenadoras pedagógicas que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cada uma em um turno. Além da quase inexistência desse cargo nas escolas, há a sobrecarga de trabalho dessas profissionais, o que faz com que, muitas vezes, a atenção em relação à forma de ensinar não seja a desejada. Ao entrevistar, nas três escolas, as pessoas que exerciam o papel de supervisora, elas descreveram suas tarefas nas instituições que trabalhavam:

- Atendimento às professoras

- Atendimento aos alunos, pois, muitas vezes, a orientadora educacional não está na escola ou a escola não tem essa profissional
- Atendimento aos pais com dúvidas e reclamações
- Observação das professoras que trabalham com o Alfa e Beto
- Registros mensais dos anexos em relação ao Alfa e Beto para serem enviados para a CRE
- Realização dos testes com as crianças de 1º ano que estão trabalhando com o programa do IAB
- Registro dos resultados dos testes do Instituto nas planilhas a serem enviadas para a CRE
- Contato com os pais de alunos que estão faltando muito à aula
- Atendimento a alunos que estão com questões disciplinares (esse alunos, muitas vezes, são de outras séries que não são coordenadas por essas professoras, mas que acabam auxiliando por falta de recursos humanos nas escolas)
- Organização de passeios a serem feitos pelas professoras: elaboração de bilhetes a serem enviados para casa, agendamento de visitas, recolhimento de dinheiro e autorizações
- Fotocópias de materiais a serem usados pelas docentes em sala de aula
- Atas das entregas de avaliação no final de cada trimestre
- Participação nos conselhos de classe
- Registro dos conselhos de classe e das notas para serem passadas para a SEC
- Elaboração do calendário escolar
- Preenchimento de documentos extras solicitados pela SEC (por exemplo, tabela com defasagem idade-série)

Todas as questões acima citadas são resolvidas pela pessoa responsável pela supervisão da escola. Assim, muitas vezes, as professoras não recebem o apoio necessário para as questões de ensino-aprendizagem. A falta de unidade entre as professoras das escolas públicas tem sido duramente criticada por grupos direitistas. Uma das afirmações desses grupos é que as professoras de escolas públicas não sabem a melhor forma de ensinar as crianças e têm uma prática alicerçada muito mais naquilo que acreditam, do que em estudos pedagógicos. A tendência global, disseminada por grupos vinculados ao gerencialismo, é que as escolas públicas precisam adotar um método para terem qualidade na educação. Cabe

ressaltar que essa afirmação tem elementos de bom senso: as escolas examinadas nesse trabalho apresentaram uma lacuna em termos pedagógicos, sendo que, algumas professoras, passavam a ideia, nas entrevistas, que antes da adoção do método, trabalhavam sem embasamento teórico consistente. Esse é o caso da professora Hortência, que havia recentemente começado a atuar com uma classe de alfabetização na escola C. Em sua fala, ela mostra tanto a falta de uma unidade entre as professoras caso não houvesse uma metodologia na escola, como a falta de certezas que permeava o seu trabalho:

Hortência – Eu acho que cada professora iria seguir os seus métodos do jeito que acha melhor, botando um pouco daqui, um pouco de um método daqui, outro dali... Como eu fiz naquele primeiro ano que eu te falei, quando eu trabalhei com alfabetização: ouvindo um pouco de uma que já tava trabalhando há tantos anos, pegando uma sugestão aqui, outra ali, mesclando.

Essa fala reforça alguns aspectos negativos que circulam sobre as escolas públicas no Brasil e que tendem a responsabilizar apenas as instituições escolares (principalmente, na figura de suas professoras) pela má qualidade da educação. Contudo, nas observações realizadas, em que foi possível acompanhar parte da dinâmica das escolas, percebe-se que existe uma complexa rede de fatores que geram essas lacunas em termos educacionais e que algumas, inclusive, ultrapassam os muros da escola: não há espaço para que as professoras pensem juntas uma metodologia já que não existem reuniões específicas para isso; as professoras não conseguem planejar as aulas a serem dadas e a forma de trabalharem, pois as reuniões precisam ser utilizadas para outras questões urgentes na escola; falta a figura da supervisão em grande parte das escolas e seria essa pessoa quem auxiliaria as docentes no que diz respeito à pedagogia da sala de aula; muitas supervisoras não conseguem exercer um trabalho mais pedagógico pelas outras tantas demandas que possuem nas instituições escolares; alguns alunos, que precisam de atendimento especializado, não o conseguem, pois, grande parte das vezes, não existem instituições públicas que ofereçam esses serviços; algumas famílias, por terem uma extensa jornada de trabalho, não podem dar a devida atenção (auxílio nas tarefas da escola, presença efetiva na escola, cobrança em relação a faltas etc.) aos seus filhos, o que, muitas vezes, prejudica o trabalho escolar. Essas questões são algumas, dentre muitas outras que poderiam ser feitas, mas que mostram que o problema não está somente na escola, mas em todo o sistema social, que envolve a família, os profissionais das escolas e o estado. É importante que fique claro que tais aspectos não eximem as professoras da responsabilidade que possuem e nem significa dizer que não haja docentes que exerçam um trabalho pouco qualificado. O que é preciso destacar é que as questões educacionais no Brasil não podem ser simplesmente apontadas como um problema unicamente das escolas,

elas envolvem todo um âmbito social, que não consegue ser resolvido com a adoção de uma metodologia. Grupos direitistas têm aproveitado essas dificuldades para veicular suas análises sobre a educação, sendo que estas representam um recorte de todo o sistema e sempre apontam somente o contexto das escolas como problemático. As soluções ditadas por esses grupos, por sua vez, relaciona-se com a lógica do mercado. No caso do IAB, por exemplo, em uma reportagem sobre o construtivismo no Brasil (BORTOLOTI, 2010, p.120) o Diretor-Presidente do IAB afirma que o construtivismo pode se tornar um grande problema nas salas de aula do Brasil, pois deixa “o professor sem norte e o aluno à mercê de suas próprias conjecturas”. Na sequência do artigo, Bortoloti afirma que, no caso brasileiro, é imprescindível a existência de um método rigoroso nas salas de aula, principalmente, pela má qualificação do professorado. Esse discurso é incorporado e reproduzido por Roberta, responsável da SEC pelos programas do IAB. O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão da Governado Yeda Crusius (2007-2010), em especial na área da educação, teve uma relação bastante próxima aos pressupostos gerencialistas, sendo que seus governantes estavam de acordo com as ideias desse modelo de gestão. Isso pode ser percebido na fala de Roberta ao falar sobre o porquê da implementação dos programas no estado:

Roberta – [...] não se tinha esse padrão e o objetivo é direcionar, subsidiar o professor da alfabetização para que ele faça um trabalho melhor. No momento em que a gente oferece uma metodologia e tu dizes para o professor que existe uma forma melhor de trabalhar a alfabetização... A alfabetização não acontece por acaso, não acontece do nada... Se perdeu um pouco da metodologia com o construtivismo, o entender o construtivismo de uma forma errônea. Faz da forma que quer, não corrige mais, deixa o aluno aprender por si só, é uma forma errada de se entender o construtivismo e que se perdeu. Então, a gente via que a alfabetização estava muito pobre e que o professor poderia trabalhar muito mais em sala de aula e buscar a alfabetização.

O excerto acima traz elementos importantes que vão ao encontro dos pressupostos gerencialistas para a educação, quando a responsável da SEC afirma que: o construtivismo foi ruim para as escolas públicas, é preciso inserir uma metodologia nas escolas para que os professores façam um trabalho melhor e, ao final de sua fala, Roberta deixa explícito que os professores estavam trabalhando pouco, quando não havia uma metodologia. Isso aparece ao afirmar que “a alfabetização estava muito pobre e que o professor poderia trabalhar muito mais”.

Pelo que pode ser visto nas observações, os problemas educacionais brasileiros não são resolvidos com a simples implementação do método, já que outras lacunas continuam existir, como a falta de recursos humanos na escola para que, inclusive, a metodologia

adotada possa ser colocada em prática de forma mais próxima à imaginada pelo IAB. No entanto, como a adoção do método não significa somente uma cobrança em relação às escolas, mas também à SEC e às CREs, as escolas passaram, a partir da implementação das metodologias, a ter maior suporte por parte dessas instituições públicas. Isso aparece na fala da supervisora Mariana:

Mariana – A Graziela, que é uma pessoa que entende bastante, quando eu tava em desespero eu ligava pra ela e ela me dizia o que fazer. Neste ponto nós estamos contentes, porque nós temos a nós mesmos, tem eu, como coordenadora, e eu tenho o suporte da SEC, que antes nós não tínhamos. Se eu quiser ir lá, toda hora, perguntar como é que eu faço tal coisa, eu posso. E elas me atendem. Elas mandam as planilhas, mandam o que tem de fazer e se eu tô com uma turma sem saber o que fazer elas vêm aqui.

O apoio que as escolas passaram a ter por parte da CRE foi importante para as instituições, principalmente, para dar algumas certezas relacionadas ao que fazer em sala de aula. Mesmo que o apoio que passou a ser dado pela CRE esteja relacionado ao método e seja fruto de uma exigência da instituição pública não-estatal, tendo como enfoque auxiliar na resolução de problemas que aparecem em sua implementação, ainda assim representa uma ajuda significativa em um espaço no qual havia muitas lacunas. As professoras, em suas falas, mostram que as escolas estavam muito sozinhas nessa caminhada e que esse respaldo foi fundamental para que pudessem ter certeza de que estavam trilhando um caminho adequado. É importante ressaltar que as escolas que não adotaram nenhum método não têm, na 1ª CRE, nenhuma pessoa que seja diretamente responsável por elas. As pessoas que atendem essas escolas, quando necessário, são as mesmas que atendem as escolas que aderiram ao IAB, ao Ayrton Senna ou ao GEEMPA. Portanto, não aderir a um método também significa não ter um apoio constante como as outras escolas têm (mesmo que, na prática, essa ajuda não seja tão efetiva quando imaginado).

Na análise desse eixo, fica clara a existência de espaços para a adoção de programas de intervenção pedagógica. As escolas estaduais se encontravam em certo abandono, as professoras não contavam com apoio das instituições estatais e ainda sofriam duras críticas por parte de diversos segmentos sociais. Essas questões colaboram para que os programas tenham respaldo em sua implementação.

### 7.3.6 Alunos com Dificuldade de Aprendizagem

Foi possível perceber que os processos de desqualificação e requalificação (APPLE, 1989) ocorrem nas escolas em que a metodologia do IAB foi implementada. A desqualificação, principalmente, na medida em que as professoras deixam de exercer funções antes essenciais para sua profissão: as docentes não mais planejam as atividades a serem desenvolvidas com a turma e deixam, também, de elaborar tarefas específicas para alunos que estejam com questões de aprendizagem.

As tarefas e recomendações para a recuperação de crianças com dificuldades estão nos materiais do IAB. No DVD de capacitação do IAB, por exemplo, o Diretor-Presidente João Batista diz que as professoras devem usar o resultado dos testes para avaliarem em que conteúdos os alunos precisam melhorar e, assim, dedicarem um tempo especial para essas crianças. Nesse material, há as indicações de como atuar com esses alunos: a) as professoras devem dedicar de 10 a 15 minutos, de duas a três vezes por semana para alunos que estão com dificuldade; b) recomenda-se que as professoras repitam algumas atividades já realizadas com toda a turma com as crianças que estejam com maiores dificuldades, tendo em vista os conteúdos que precisam ser trabalhados novamente; c) no caso dos testes, se, por exemplo, um grupo de alunos apresentou uma dificuldade em um conteúdo específico, a professora deve, após o teste, trabalhar com esse grupo de crianças de forma sistemática e mais individualizada; d) para alunos que, nos testes, erraram mais de 40% das tarefas, a recomendação é que se faça uma recuperação, de preferência, fora do horário de aula, para que a professora possa dedicar uma atenção individual para essa criança. Se essa recuperação não for possível de ser feita em outro horário, a docente deve fazer atividades especiais com o aluno (que também estão previstas nos materiais), sempre tendo em vista a dificuldade específica dessa criança.

Cristina, coordenadora do IAB no Rio Grande do Sul, em uma das entrevistas fala sobre o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem:

lana – E em relação a essas crianças que têm alguma dificuldade de aprendizagem, o Instituto tem algum material específico ou ele dá alguma orientação para os professores? Como isso é feito?

Cristina – Na verdade, não existe um material específico, existe, a partir das avaliações, uma orientação para que as professoras façam momentos de recuperação, por exemplo: vi que a Mariazinha está com dificuldade na decodificação, então o que eu vou fazer? Quais são as atividades que eu vou propor pra ela a partir dali para que ela resgate aquilo que ainda não conseguiu dar conta e possa acompanhar? Esses processos devem acontecer em sala de aula, em alguns municípios, estados, a gente consegue fazer isso num contra turno. Aqui, a gente sabe que não é possível, apesar de que algumas escolas conseguem, dependendo do seu bairro, pela parceira com as famílias até conseguem. O que a gente tem sugerido: como agora, nas escolas, é uma adesão por escola, e a gente tem muitas vezes duas professoras trabalhando no mesmo turno, a gente sugere que em alguns momentos estes alunos que estão com dificuldades, as professoras façam os trabalhos. Então, enquanto a Carla vai trabalhar com aqueles com fluência, com leitura, com alguma atividade com aqueles que já estão bem, a lana vai pegar meia hora, 40 minutos, duas vezes por semana, aqueles alunos com um pouco mais de dificuldade, focando naquele trabalho que eles precisam e isso tem dado certo. A gente tem feito essa sugestão. Onde não tem paralela, a equipe diretiva pode, de alguma forma, ou durante um momento de biblioteca, ou num pátio estendido com atividades mais direcionadas com aqueles que estão bem, pegar estes alunos com dificuldade duas vezes por semana e fazer este trabalho.

Nas observações realizadas, foi possível perceber que as professoras não conseguem fazer a recuperação pretendida pelo IAB, pois, ao mesmo tempo em que precisariam dedicar esse tempo especial aos alunos com dificuldade, é necessário, também, continuar trabalhando as atividades do programa, para que consigam dar conta, ao final do ano letivo, do cronograma estabelecido pelo Instituto. Esse é um aspecto importante da intensificação do trabalho docente, pois as professoras não conseguem dar atenção às crianças que necessitam, já que existe uma série de atividades que exigem que as docentes trabalhem em um ritmo acelerado. Na fala da Cristina, ela diz que uma das ideias é contar com a ajuda da equipe diretiva. Na prática, como já dito anteriormente, as pessoas da direção têm inúmeras tarefas para realizarem na escola e não conseguem auxiliar as professoras na recuperação desses alunos. Além disso, muitas escolas, como também já salientado, não contam com supervisão, o que diminui os recursos humanos disponíveis nas escolas para auxiliarem as professoras.

A desqualificação do trabalho docente ocorre, nesse caso, na medida em que a professora precisa ajudar os alunos com dificuldades, mas não tem a necessidade de planejar atividades específicas para eles. O IAB, através do “Manual da Consciência Fonêmica” e do “Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização”, oferece uma série de indicações de atividades a serem feitas com esses alunos, conforme o conteúdo que precisa ser desenvolvido. Mais uma vez, não existe a necessidade de planejar nenhuma atividade, apenas executar as indicações dos livros do Instituto. A desqualificação aparece não só pela não necessidade de planejamento, mas pela professora não exercer uma característica de seu

trabalho, que é pensar um aluno de maneira individualizada, refletindo sobre quais os tipos de atividade que favoreceriam a aprendizagem daquela criança, que formas de intervir seriam benéficas etc.

A intensificação do trabalho docente, no sentido de que é preciso dar conta do cronograma, trabalhando de forma intensa, faz com que as professoras não consigam dedicar o tempo necessário aos alunos com maiores dificuldades e que precisariam de uma atenção especial. A professora Hortência se remete às indicações do IAB e trata da dificuldade de implementá-las no dia a dia da sala de aula:

Hortência – Na verdade, tem o que eles chamam de estudos de recuperação, que a gente tem que estar sempre atento àquele aluno que não está indo adiante e tem que estar recuperando. Nesse manual fala das aulas de recuperação para esses alunos e eles dão complemento para a gente trabalhar com aqueles alunos que não estão conseguindo. Se tu trabalhaste até a aula tal, tal fonema, e tem alunos que ainda não conseguiram, usa tais e tais tarefas. Mas é bem complicado, numa sala de aula, tu teres que dar conta daqueles que já estão adiante, dos que estão para trás, porque tu sabes que na sala de aula tu tens mais de 20 alunos e, às vezes, tu não vais conseguir sentar com grupinhos e os outros vão conseguir trabalhar tranquilos e faceiros e sem incomodar, enquanto tu estás com aqueles que têm dificuldades. O projeto traz isso de tu reunires, por exemplo, os sete que estão fracos, sentar ali com os sete e trabalhar tais e tais tarefas, tem isso lá. A gente tem que fazer isso, mas no dia a dia é complicado lidar com essa situação. Então, eu fiz o que eu pude, pegava, às vezes, individual, quando dava, fazia uma tarefa complementar de levar livro e pedir ajuda da família, mas o projeto conta com alunos que não vão estar todos no mesmo nível, e aqueles alunos que não estão nesse nível tu tens que resgatar, tens que estar sempre resgatando, recuperando, por isso eu acho que o projeto é muito bom. Mas nós no estado, com a realidade de alunos que a gente tem, a gente tenta dar conta do que a gente consegue.

A fala acima reflete de forma clara o que as professoras enfrentam no dia a dia da sala de aula. Em algumas salas de aula, além de crianças com dificuldade de aprendizagem, havia, também, crianças com necessidades especiais. Nesses casos, pude perceber que as professoras não conseguem trabalhar com esses alunos. O fato de haver uma grande exigência da professora na execução do programa, em termos de atenção para os alunos, acompanhamento próximo para a realização das atividades etc., as docentes não têm tempo para realizarem tarefas, dedicando a atenção próxima que os alunos com necessidades especiais precisam. Em duas das turmas observadas, dois alunos (um em cada turma) não realizavam nenhuma atividade do livro e as professoras não faziam outras tarefas com essas crianças, ou seja, eles ficavam na escola sem fazer nada. Essa é uma questão bastante séria que corrobora para o entendimento de que não há como ter uma homogeneidade entre todas as escolas que aderiram ao programa.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem representam um grande desafio para as professoras mediante a implementação do programa. As docentes não conseguem realizar as

tarefas indicadas pelo IAB com essas crianças e tampouco têm tempo para pensarem outras atividades específicas para esses alunos. Não há um incentivo para que o corpo docente faça uma reflexão acerca de qualquer aspecto que permeie a educação. Os programas partem do pressuposto de que as professoras não têm qualificação necessária para tais reflexões. Esse aspecto fica claro quando da análise de como tem sido feito o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

### **7.3.7 Intensificação do trabalho docente**

Ao iniciar esse eixo de análise, é importante rememorar de forma breve o conceito de intensificação. Apple (1995) afirma que esse processo constitui-se pela degradação de privilégios de trabalho, que podem ser dos mais simples, como não ter tempo de ir ao banheiro durante o período de aula, até não ter tempo para manter-se atualizada no processo de formação. A intensificação também inclui a realização de outras tarefas nas instituições escolares, antes de responsabilidade de outras pessoas. O aumento de tarefas a serem realizadas pelo corpo docente provoca uma desqualificação intelectual, já que as professoras são afastadas de suas especialidades, como o planejamento e a intervenção individual com os alunos, no caso da adoção dos programas. Esse processo tende a diminuir a qualidade dos serviços prestados (APPLE, 1995). No caso da adoção dos programas de intervenção pedagógica, esse processo merece uma atenção especial.

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

Um exemplo do aumento de tarefas é a quantidade de planilhas que as docentes precisariam preencher a partir da inserção do programa. A “Agenda do Professor”, que já foi descrita no contexto da produção de texto, exige muito tempo das professoras em seu preenchimento. Como já dito, as professoras resistem a esse mecanismo de controle. Nas escolas observadas, nenhuma das professoras fazia uso da Agenda. A supervisora Mariana

afirma que, antes, a “Agenda do Professor” era preenchida, mas era “uma agenda enorme com todas as coisas que a gente tinha que mandar, que eu acho que é uma organização super boa e acho que tem que ter. Mas era muita coisa ao mesmo tempo e tinha que dar conta daquilo. Tal semana isso, tal semana aquilo”. A opção por deixar de preenchê-la, segundo o relato da professora Eliana, é porque esse era um instrumento a mais para ser preenchido, que representava uma grande demanda de tempo das docentes e que ficava armazenado nas escolas, ou seja, ninguém, a não ser os próprios funcionários da escola, examinava a agenda. Segundo as professoras, para essa comunicação interna, não se fazia necessário o preenchimento da mesma.

Outra forma de intensificação, que está relacionada à necessidade de exercer outras habilidades é a preparação para trabalhar as lições dos livros. A leitura dos materiais é necessária para que as professoras possam saber o conteúdo a ser trabalhado e a forma de trabalhá-lo. Isso exige tempo das professoras, pois elas recebem vários materiais do Instituto para trabalhar com o programa. Além dos materiais dos alunos (Grafismo e Caligrafia – Letra bastão, Grafismo e Caligrafia – Letras cursivas, Aprender a Ler, Ciências 1º ano, Matemática 1º ano), as professoras de 1º ano recebem os seguintes livros: Aprender a Ler – Manual do Professor, Ciências 1º ano – Manual do Professor, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto, Agenda do Professor, Manual de Consciência Fonêmica, ABC do Alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros e Aprender e Ensinar. A escola recebe o Manual da Escola. Já as professoras de 2º ano recebem os materiais dos alunos (Livro A, Ciências 2º ano, Matemática 2º ano) e os seguintes materiais: Manual do Professor do Livro (A, B, C ou D), Usando Textos na Sala de Aula, Manual de Orientação – ABCD, ABC do Alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros e Aprender e Ensinar.

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

Hortência – [...] para dar essa aula tem que ter uma noção do que vai vir pela frente. Eu não posso chegar nua e crua lá no meio da lição e ver que tem tal coisa que eu tinha que ter pensado antes. Isso suga o trabalho do professor, já tem que estar preparada para o que vai vir e tem que se organizar, e antes, de repente, não, as aulas iam acontecendo, tu pegavas uma sugestão de uma colega, trabalhava uma folhinha aqui, tem o projeto tal para desenvolver, mas não tem aquela coisa de ser cobrada. Eu vou ter que seguir porque em algum momento eu vou ser cobrada. A Mariana, que é a supervisora aqui da escola, vai perguntar: “Que lição tu estás trabalhando com a tua turma?”. E lá na secretaria estão cobrando dela para ela cobrar da gente, então tem essa cobrança, por isso tu acabas trabalhando mais.

Aqui, ocorre uma intersecção entre dois aspectos: controle e intensificação. Pode-se perceber, na fala da professora Hortência, que ela entende que precisa trabalhar mais, que ela necessita um ritmo mais acelerado de trabalho porque, mais tarde, a supervisora cobrará dela a lição que ela está. Portanto, muito da intensificação é empregada em função do controle que há sobre o trabalho que as professoras realizam em sala de aula. Cabe ressaltar que, ao longo das observações, muitas vezes, tive a sensação de que o controle em relação ao trabalho realizado pelas professoras quase não existia. No entanto, essa sensação foi gerada pela expectativa existente em relação a esse aspecto. A bibliografia estudada que trata da adoção de programas de intervenção pedagógica e das ideias gerencialistas quando aplicadas à educação destaca o grande controle que há em relação às professoras. Quando da leitura dos materiais que embasam os programas do Instituto, ficou claro que há diversos instrumentos que controlam o trabalho docente e que esse controle é fundamental para a implementação do programa. Na prática, foi possível verificar que a falta de recursos humanos nas escolas, na SEC e no próprio IAB fazem com que o controle seja um pouco falho. A resistência imposta pelas professoras sobre alguns dos mecanismos de controle existentes também faz com que haja menos controle do que o previsto. Contudo, isso não significa dizer que esse controle não exista: o cronograma estabelecido pelo IAB e as avaliações são muito presentes nas salas de aula e “dirigem” grande parte do trabalho realizado.

Quanto à leitura dos manuais, Cristina, coordenadora do IAB, diz que a indicação é que as professoras leiam todos os manuais antes de iniciarem as aulas, mas ela própria diz ter consciência de que isso não ocorre. Essa também é uma resistência que aparece em relação à intensificação e que pode ser em função da grande carga de leitura que existe para trabalhar com a metodologia. A professora Lívia afirma que não leu todo o material devido à complexidade do mesmo: “Eu li a parte inicial. Depois, começou a ficar muito complexo. Como eu digo, tu tens que dedicar só pra aquilo. Seria como tu fazeres um curso por conta própria sobre o Alfa e Beto”. Essa professora se refere à questão de que seria necessário que ela se dedicasse somente ao Alfa e Beto para que pudesse dar conta de tudo o que o método exige. No entanto, Lívia trabalha 40 horas, sendo que, na outra escola, ela não utiliza a metodologia do Alfa e Beto, ou seja, além da demanda do método, essa professora precisa preparar os materiais para a outra instituição, que nada tem a ver com o IAB.

Em relação ao trabalho exercido na sala de aula, as professoras identificam que mudaram a sua forma de trabalhar devido às exigências da metodologia. Isadora, por exemplo, professora de um 1º ano, quando questionada sobre as mudanças que ocorreram em relação ao seu trabalho, afirma que, atualmente ela precisa:

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

Em sua fala, é possível perceber que ela necessitou adaptar-se à nova forma de ensinar, não fazendo mais tanto o uso do quadro, de folhas. Ao observar essa professora, percebi que ela realmente precisava falar muito, já que o método é baseado no som e as crianças são pequenas, o que exige um acompanhamento próximo da professora. No entanto, também observei que a docente ainda faz bastante uso do quadro e da cópia no caderno, algo que não deveria ser feito quando do uso do programa. A própria supervisora da escola, Mariana, identifica que algumas professoras ainda permanecem muito vinculadas a práticas antigas e que é difícil, por exemplo, que elas façam menos uso da cópia. A professora Fernanda, da escola A, ao ser questionada sobre dificuldades que encontrou na implementação da metodologia na sala de aula, responde que:

Fernanda – A questão de que os alunos são muito novos para seguir aquele livro, de abrir na página tal, olhar a questão tal. Jamais eu distribuí os livros e esperei que alguém fizesse sozinho a tarefa. É muito complicado e complexo pra eles. Tem que ter o acompanhamento o tempo inteiro, questão por questão.

Na fala dessa professora, fica identificado outro tipo de intensificação que é relacionada à prática da sala de aula, em que a docente precisa estar o tempo todo trabalhando junto com os alunos, não tendo tempo para realizar nenhuma outra tarefa. Nas observações, quatro das cinco professoras realizaram quase todas as atividades juntamente com os alunos. Apenas uma professora fazia com que os alunos, primeiramente, realizassem a atividade de forma individual e, depois, corrigia juntamente com as crianças. A professora Lívia, quando questionada sobre o porquê de realizar juntamente com as crianças as atividades, afirma que:

Lívia – Porque muitas vezes eu tenho que traduzir o que está escrito ali. Então o “fazer com eles”, eu acredito que eles conseguem aproveitar muito mais do que se eles fizessem sozinhos. Porque assim eles prendem a atenção. E eu acho que neste caso, desta turma, quando eles ficam soltos, se eu sentar e der o livro pra eles fazerem, eles se dispersam. Não tem essa maturidade pra trabalhar num livro, sozinhos.

Essa parece ser uma opção pedagógica da professora, pois, para ela, os alunos aprendem mais se realizarem as atividades em conjunto. Essa é a justificativa a que a professora se refere para fazer as atividades de forma coletiva em sala de aula. A professora

Hortência, da escola C, também faz as atividades de forma coletiva. Ao final de cada tarefa, ela corrige, no quadro, as atividades com as crianças. Depois de fazer a correção, ela pede que cada aluno retome a sua tarefa, corrigindo-a. No entanto, não há tempo suficiente para que todos os alunos a retomem, pois outras atividades precisam ser realizadas. Hortência diz que, pelo projeto, seria necessário que a docente olhasse os livros de cada criança. Contudo, ela diz que não há tempo para isso, devido às atividades do programa e por não ter um momento em que fique sem os alunos para fazer essa revisão. Durante a realização das atividades, Hortência não consegue fazer essa revisão porque os alunos precisam de ajuda para realizar as tarefas do livro. Nessa sala de aula, os alunos que não conseguiam fazer as atividades ficavam com elas em branco.

Um dos elementos do Alfa e Beto que intensifica o trabalho das professoras é o cronograma que precisa ser cumprido. Das três escolas pesquisadas, apenas uma não havia necessitado rever o cronograma. A escola A e a escola C receberam um novo cronograma de cumprimento da SEC, pois não conseguiriam dar conta do cronograma original. Nessas escolas, as professoras precisaram trabalhar menos lições com os alunos ao longo do ano. Na escola A, isso ocorreu porque o resultado dos primeiros testes não foi satisfatório e as professoras precisaram, por recomendação da 1ª CRE, retomar as lições que já haviam sido trabalhadas. Na escola C, os alunos precisaram de mais tempo para realizar as lições. Segundo as professoras da própria escola, isso ocorre, principalmente, pela condição sócio-econômica das crianças, pois a grande maioria não frequentou a educação infantil, o que implica dizer que as professoras precisarão trabalhar com os alunos conteúdos anteriores ao 1º ano. Outra questão é que muitas crianças faltam à escola e isso compromete a sequência de atividades. Na turma da professora Hortência, 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.

Mais uma vez, o cronograma aparece como uma forma de intensificação e cobrança, que, muitas vezes, impede que as professoras realizem atividades que julgam importantes para os seus alunos. No caso dessa professora, ela julga importante ensinar questões de motricidade para seus alunos, mas afirma que esse trabalho não pode ser realizado de forma satisfatória já que existe o cronograma a ser cumprido. Mariana corrobora essa ideia, ao dizer que:

Mariana – Eu acho que tens que trabalhar o contexto da tua turma utilizando os objetivos do 2º ano e o que a tua turma está apresentando, porque muitas vezes tu não trabalhas a tua turma, tu trabalhas o que o livro pede. Então isso atrapalha porque a turma não acompanha. Eles dizem [referindo-se à SEC] que tenho que voltar, eu volto, eu tenho que voltar, mas eu tenho um prazo. E isso acaba sendo negativo nesse sentido. Não que tu não tenhas prazos nas outras coisas, mas tu tens um pouco mais de liberdade.

Assim como sugere Giroux (1986), essas docentes refletem intelectualmente acerca do trabalho que realizam, mas não conseguem fazer, em sala de aula, o que julgam necessário pela intensificação que existe em torno de suas práticas, ou seja, do ritmo acelerado que o programa exige 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 da escola C, por exemplo, 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 ocorra: o primeiro, é que elas afirmam que os alunos não aprenderão se elas não se adequarem ao perfil dos mesmos e que, portanto, esse será um movimento sem fundamentação pedagógica; o segundo aspecto é que, no final de quatro lições, os alunos farão um teste e, caso os alunos não tenham aprendido, isso será refletido nessa testagem e cobrado pela SEC.

O cronograma, como até agora salientado, representa o principal instrumento de intensificação e controle para as professoras. Essa intensificação só não é maior e extenuante ao extremo, porque as professoras resistem 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 atua como professora no turno da tarde, fala a respeito da ansiedade que provoca 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 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, afirma 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 realize todas as atividades pensadas no programa, seria muito pesado, não só para ela, como para os alunos. A opção dessa docente é pular atividades que ela julga desnecessárias, pois, assim, há a chance dela cumprir todo o cronograma. Isadora também escolhe as atividades que não fará, segundo o critério do que ela julga importante para a aprendizagem de seus alunos, ou seja, no momento em que decide não realizar tarefas, ela diz refletir sobre o seu trabalho:

Isadora – 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 pula atividades, mas não porque ela julga que sejam desnecessárias, mas, simplesmente, para conseguir cumprir as lições:

Isadora – 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 em vez de trabalhar com mais calma, mas eu vou tentar fazer nem tão lento nem tão acelerado.  
Isadora – E nessa corrida tu pulas algumas atividades do livro que tu achas que não precisa?  
Hortência – Com esses aqui, com o livro do ano passado [referindo-se a essa turma de 2º ano, quando estava com ela no 1º ano, em 2009], eu não pulava quase nada, praticamente não pulava. Pulava e depois voltava atrás. O que está acontecendo esse ano com meu 1º ano? Eu pulo tarefas, até bastante, porque eles não deslançaram.

Há ainda outra forma de resistência que vai além da não realização de algumas tarefas dos livros do programa: as professoras também inserem outras atividades que afirmam serem importantes para a aprendizagem dos alunos. Isso dificulta ainda mais o cumprimento do cronograma, pois como o ritmo para executar todas as lições é bastante acelerado, a inserção de atividades que não estão previstas na metodologia exige ainda uma dinâmica mais rápida

em relação aos conteúdos e tarefas. Segundo as professoras, é preciso inserir outras atividades para que os alunos tenham outras aprendizagens.

Nesses exemplos de resistência, pode-se perceber a complexidade que permeia a implementação desse programa de intervenção pedagógica. O que é pensado no contexto de influência 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 ocorre 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 fazem uma reinterpretação da política a partir de suas experiências, na medida em que dizem perceber que, se cumprirem exatamente o que o Instituto solicita, não farão um bom trabalho com as crianças ou não conseguirão cumprir o cronograma, o que as fará sofrer cobranças de outras instâncias. Não quero afirmar, no entanto, que o conjunto de professoras sempre tem uma ação reflexiva sobre o programa e age pensando, de forma constante, no bem de seus alunos. As reflexões e ações realizadas pelas docentes, muitas vezes, são contraditórias e apresentam diferentes posições de sujeito (PEDRONI, 2006). Algumas vezes, as resistências apresentadas não refletem preocupação com os alunos e não são 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.

A intensificação não ocorre somente em relação às professoras, mas a outras instâncias da escola. É o caso da supervisão ou coordenação pedagógica, por exemplo, que precisa, a partir da inserção do programa realizar diversas funções diferentes, aprendendo novas habilidades, geralmente, relacionadas à gestão do programa. Sandra, coordenadora da escola B, relata essa nova dinâmica:

Iana – 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 possuem novas funções, que se aproximam 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, somam-se as tarefas necessárias para o gerenciamento do programa por parte da equipe diretiva da escola.

Nessa sessão, tive como objetivo destacar os elementos que aparecem na prática do trabalho das professoras quando da implementação dos programas de intervenção pedagógica. O intuito não foi apenas descrever algumas situações que foram observadas, mas, também, analisar a prática, contrastando-a com elementos já tratados no contexto de influência e da produção de texto, mostrando a complexidade que permeia uma política pública desde sua elaboração até sua efetiva implementação. É importante destacar que houve a opção por nenhum dos eixos de análise ser sobre a resistência imposta pelas professoras. Tal opção foi devido ao problema de pesquisa, que era saber as novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente quando da implementação de programas de intervenção pedagógica. Para responder a esse problema, não haveria por que analisar a resistência em si, pois ela não representa uma nova dinâmica. A resistência, sim, pode se apresentar como uma resposta às práticas que são impostas quando da adoção desses programas. Os eixos de análise foram

propostos a partir do problema de pesquisa e a resistência das professoras permeou todos os eixos, mostrando, assim, a forma como as docentes se relacionavam com as dinâmicas que se apresentavam mediante os programas, resistindo ou não a elas.

## 8 CONCLUSÕES

Nesse item, tenho como objetivo sintetizar, em alguns aspectos mais importantes, o que apareceu ao longo do trabalho. Tais aspectos tratam de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos, que foram elaborados ainda durante o projeto de dissertação e que sempre guiaram o foco de meu olhar durante toda a pesquisa. Os aspectos que não estão contemplados nesse item, mas que apareceram ao longo do trabalho, também representam o esforço de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa. Aqui, no entanto, faço um exercício mais conciso de resposta clara a esses aspectos.

Ao longo do trabalho, foi possível verificar o quanto os âmbitos macro e microssociais estão imbricados. O que é pensado em termos do contexto de influência, através de uma visão gerencialista da educação, tenta ser traduzido para os materiais no contexto da produção de texto e objetiva ser exercitado no contexto da prática. 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. Contudo, essa relação entre o macro e o micro não se estabelece de forma direta e linear. O que ficou claro é que existe ação por parte das professoras nas salas de aula, resistindo ao que é imposto tanto de forma passiva, como de forma ativa. Além da resistência em sala de aula, outras circunstâncias impedem essa linearidade: a) as concessões que os grupos hegemônicos necessitam fazer para que grupos como os profissionais da educação consigam enxergar um abrigo no guarda-chuva ideológico formado por esses grupos. Esse é o caso, por exemplo, de algumas mudanças que foram implementadas nos materiais a partir de demandas das professoras e da forma como o controle, através das avaliações, foi colocado em prática, permitindo que a SEC se fizesse presente em algumas escolas quando da aplicação das provas; b) a falta de recursos humanos por parte do IAB e da SEC para efetivar a aplicação dos mecanismos de controle; c) os contextos das escolas que, muitas vezes, impedem que os programas sejam aplicados da forma como foram pensados (faltas de alunos, falta de pessoas ocupando cargos como o de supervisão, que é essencial para a implementação do programa); d) as particularidades de cada localidade, o que se aproxima do conceito de glocalização de Ball (2004). Nem sempre o que é pensado no contexto de influência é interpretado da mesma forma em cada local, nem representa os objetivos de um determinado governo, fazendo com que os programas sejam modificados conforme as necessidades de cada estado. Essa glocalização gera uma heterogeneidade na forma de implementar políticas públicas de cunho gerenciais.

Quanto à resistência imposta pelas professoras nas salas de aula – o que pode ser constatado através das observações realizadas – é importante ressaltar que ela só é possível devido ao certo grau de autonomia que as docentes ainda possuem mesmo com a adoção dos programas de intervenção pedagógica. Na concepção dos programas, há a premissa do controle sobre o trabalho docente devido à desconfiança existente em relação às práticas das professoras. Os programas, assim, possuem diversos mecanismos de controle que tentam dirigir ao máximo a atuação das docentes. No entanto, como pode ser visto, esses mecanismos não funcionam no contexto da prática tal como foram pensados no contexto de influência. Um dos fatores para que esse funcionamento não ocorra conforme o planejado é a falta de profissionais no estado, no IAB (nesse caso) e nas próprias escolas. Essa falta de recursos faz com que os mecanismos não possam ser efetivos, pois nem sempre há uma supervisão presente e atuante nas escolas, o que significa dizer que a supervisora não consegue cobrar das professoras tudo o que deveria. A direção também não consegue dedicar um olhar tão atento para o corpo docente que atua com os programas do IAB, pois existe uma grande demanda de trabalho nas escolas. O que é traçado como meta no contexto da produção de texto – o diretor como um gerenciador do programa – não é o que ocorre na prática. A 1ª CRE, pela falta de pessoal, também não consegue exercer um controle em todas as escolas, visitando e estando mais próxima apenas daquelas que apresentam dificuldades. Essas lacunas abrem espaço para que o controle não seja tão efetivo e para que as professoras tenham certo grau de autonomia.

Ainda em relação ao controle pretendido pelos programas de intervenção pedagógica, à princípio, lendo os manuais e a bibliografia que trata sobre a adoção de tais programas, fica a sensação de que as professoras serão rigorosamente controladas e que não terão nenhum tipo de autonomia. O que se pode perceber é que as docentes encontram formas de transgredir. Nas observações, acompanhei práticas bastante distintas, algumas que iam ao encontro das exigências do Instituto e outras que eram contrárias. As resistências impostas pelas docentes consistiam em: não realizar algumas atividades dos livros, fazer as tarefas de forma coletiva com as crianças, não preencher a “Agenda do Professor”, corrigir os testes baseadas em outros critérios, fazer atividades extras não planejadas pelo Instituto com os alunos. Tais práticas mostram que as professoras encontram espaço para exercer a autonomia que possuem. Em alguns casos, pude perceber que as resistências impostas eram fruto de reflexão e da preocupação em 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 importante ressaltar, no entanto – e que foi mostrado através das descrições de situações observadas –, é que existe espaço para a autonomia relativa. Para que toda e qualquer autonomia fosse cerceada seria preciso um controle muito efetivo do que é feito em sala de aula, o que exigiria mecanismos de controle que pudessem realmente ser colocados em prática, necessitando, para isso, recursos humanos suficientes.

Tendo como base o material teórico lido no início da pesquisa e que tratava sobre o grande controle que era exercido sobre o trabalho docente a partir da adoção de programas de intervenção pedagógica, passei a me questionar o porquê das escolas adotarem tais programas já que eles pareciam representar um estreitamento das possibilidades do trabalho em sala de aula. Através das entrevistas realizadas com pessoas que trabalham nas escolas pesquisadas, busquei informações que pudessem me fazer compreender tal questionamento. O que pude perceber é que existem, nas instituições, espaços que favoreceram a adoção dos programas de intervenção pedagógica. Pelo que relataram diretoras, supervisoras e professoras, as escolas há algum tempo não tinham acompanhamento por parte da SEC. Conforme o que elas disseram, as instituições escolares estavam abandonadas, não recebendo nenhum apoio, principalmente, em termos pedagógicos. O fato de não terem apoio, das dúvidas que tinham em relação à forma de ensinar, a falta de homogeneidade em relação ao ensino entre o corpo docente e a troca de série para ano (o que exigia uma reorganização curricular) foram fatores fundamentais para que as escolas optassem por adotar os programas. Além dessas questões, a mudança de série para ano<sup>27</sup> também foi importante para a SEC por representar um motivo visível e urgente para a implementação dos programas. O fato das escolas necessitarem rever o currículo causou tensão nas instituições escolares, que já se sentiam desamparadas no processo de ensino-aprendizagem no currículo da série e que passaram a ter mais incertezas quando da implementação do currículo de nove anos. Essa transição representou um espaço importante para que a SEC conseguisse conectar os objetivos de uma educação gerencialista

---

<sup>27</sup> A partir da lei 11.114, de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental foi ampliado de oito para nove anos letivos. A antiga quinta série do Ensino Fundamental, que pertencia às séries do Fundamental II (de 5ª à 8ª série) passou a fazer parte do Fundamental I (de 1º ao 5º ano). Com a ampliação do Ensino Fundamental, a idade de ingresso nas séries iniciais foi modificada para seis anos, sendo que, antes, era de sete. Tais mudanças implicaram na necessidade de reformular o currículo escolar das séries iniciais.

com os anseios e desejos das professoras. Os programas de intervenção pedagógica passaram a representar, para as escolas, certezas em termos de ensino, garantia de homogeneidade entre as professoras e um apoio mais próximo por parte da SEC. Em um contexto no qual as instituições escolares se sentiam abandonadas, esses foram motivos consideráveis para que as escolas vissem, nas metodologias, possibilidade de melhorias na educação pública. As políticas que estavam sendo adotadas para a educação durante o Governo Yeda e que representavam perdas significativas para as instituições escolares públicas (enturmação, fechamento de escolas, salário por meritocracia etc.) colaboraram para o desenho de um cenário educacional preocupante. Todas essas políticas estavam de acordo com os pressupostos do estado gerencialista, na medida em que diminuía os gastos do estado e que valorizavam o trabalho individual de cada professor, atrelando o sucesso a algo particular. Os programas também vão ao encontro desses pressupostos, mas, no contexto que se desenhava, eles tornaram-se uma das únicas políticas governamentais que tiveram certo apoio dos profissionais que trabalhavam em escolas públicas, por representarem a possibilidade de melhoria e não o sucateamento da educação. O que cabe ressaltar, no entanto, é que as professoras e escolas que adotaram programas não são necessariamente a favor das ideias gerencialistas. Nesse sentido, retomo a contribuição de Pedroni (2006), que afirma, através do conceito de posição de sujeito, que nem sempre os sujeitos “são”, mas que pelas condições contextuais eles podem “estar”. A situação da educação no estado do Rio Grande do Sul, somada à imagem negativa que se tem das professoras que trabalham em escolas públicas forma um contexto no qual as professoras podem assumir uma posição a favor da adoção dos programas não pelo fato de acreditarem ser essa a melhor política para a educação ou de concordarem com as diretrizes que a embasam, mas pela possibilidade de melhorarem os índices educacionais do estado, por terem um respaldo para suas práticas através da adoção (tanto pelos programas se mostrarem científicos, quanto pelo apoio prometido por parte da SEC) e por vislumbrarem nessa política a possibilidade de mudarem a imagem da categoria docente perante a sociedade.

Os programas de intervenção pedagógica trouxeram mudanças no trabalho realizado pelas docentes, o que significa a existência de novas dinâmicas no trabalho docente quando da implementação dos programas de intervenção pedagógica. São aqui arroladas algumas dessas mudanças:

1. A não necessidade de planejamento, o que faz com que as docentes não precisem mais pensar as atividades a serem realizadas;

2. Exigência em outras questões que antes não existiam e que estão mais ligadas à gestão do ensino, como o preenchimento de planilhas e o cumprimento do cronograma de trabalho;
3. Certo controle sobre o trabalho realizado, tendo como principal instrumento de controle o cronograma de atividades a ser cumprido pelas professoras. Isso implica outro ritmo de trabalho, pré-definido pelo IAB, e escolhas pedagógicas por parte das docentes para que possam cumprir as exigências;
4. Relação diferente com os alunos na medida em que não necessitam mais elaborar atividades mais individualizadas, pensadas a partir das questões de cada criança, já que o programa prevê um cronograma de recuperação nesses casos, sendo as atividades preparadas pelo mesmo;
5. Necessidade de estudo de uma nova metodologia de trabalho, que envolve o aprendizado do método fônico em si e, também, de formas de gestão (através do exercício, principalmente, de preenchimento de planilhas e de organização do tempo para o cumprimento do programa).

Essas novas dinâmicas representam mudanças significativas na forma de trabalho da professora e é importante estar ciente disso. Os programas de intervenção pedagógica não apenas transformam a pedagogia da sala de aula, através de uma metodologia, mas também a forma de gerir os espaços escolares. O que é visível é que os programas trazem novas premissas em relação ao trabalho docente, produzindo outras exigências em relação às professoras e descaracterizando, em parte, o trabalho docente.

As mudanças presentes quando da adoção dos programas têm relação com a concepção de educação que o IAB possui e que está alicerçada, principalmente, na educação baseada em evidências. A educação baseada em evidências inclui a noção de cientificidade, isto é, a existência de métodos e formas de avaliar que são aquelas apontadas como as mais adequadas para o ensino, através de comprovações científicas e estudos técnicos. Esse é o caso do uso do método fônico, que é apontado pelo Instituto como o melhor método para a educação. Além desse aspecto, o IAB demanda grande atenção às questões gerenciais, explicando aos profissionais da educação como devem administrar a sala de aula através da implementação da metodologia. Para tanto, demonstram em seus materiais a importância de cumprir o cronograma, do preenchimento de planilhas e da ação de professores, supervisão e direção conforme o que é explicitado no programa. Além desses aspectos, as avaliações têm um papel fundamental. São elas que mostrarão o quanto o programa está sendo bem aplicado

e se as professoras estão sendo eficientes. O que fica claro é que a existência de mecanismos de controle representa um ponto importante para essa concepção de educação: a eficiência e a qualidade passam a ser medidas através desses mecanismos, principalmente, pelas avaliações.

Apesar de haver, na prática, um movimento de resistência por parte das professoras em relação às novas dinâmicas que surgem quando da adoção de programas de intervenção pedagógica, 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 professora. 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 professora e de educação, que se diferenciam da proposta nesses programas.

Os aspectos aqui citados são aqueles que dão conta de forma mais concreta do problema e dos objetivos dessa dissertação. O que foi acima arrolado mostra algumas das novas dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente quando da adoção de programas de intervenção pedagógica, as relações entre o âmbito da sala de aula e as questões macrossociais, o que inclui principalmente a tradução das concepções dos grupos hegemônicos direitistas sobre a educação para as escolas, a existência de certa autonomia por parte das professoras mesmo com a adoção dos programas, os espaços presentes nas instituições escolares que favoreceram a implementação desses programas e a concepção de educação que embasa o Instituto e que se relaciona com a visão gerencial para o âmbito educacional.

## 8.1 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS PESQUISAS: REFLEXÕES FINAIS

A análise da adoção de programas de intervenção pedagógica não é algo novo no Brasil. A relação do público e do privado vem sendo bastante estudada nos últimos anos. No entanto, a política pesquisada nesse trabalho foi implementada no Estado do Rio Grande do Sul nos últimos quatro anos, o que significa dizer que é um acontecimento recente, que ainda

precisa de uma investigação detalhada. Mais do que um olhar investigativo, o que foi realizado nessa pesquisa foi o que Apple (2006) chama de uma análise relacional, que leva em conta o contexto político, histórico e social em que a política de adoção de programas de intervenção pedagógica se faz presente, as diferentes instâncias que se envolvem na elaboração e na implementação de uma política pública e as relações de poder que os sujeitos que fazem parte desse processo possuem. Não tenho a pretensão de afirmar que consegui dar conta de uma gama tão complexa de relações, mas me propus ao desafio, ciente de que só uma análise dessa alçada pode ser um instrumento válido no sentido de salientar que as ações das professoras nas instituições que trabalham é de suma importância e que há movimentos e ações possíveis no dia a dia da escola que façam um uso mais crítico do material implementado ou mesmo de resistência a determinada política.

Acredito que a pesquisa contribuiu para o entendimento da complexidade que permeia a relação entre o contexto macro e microsocial quando da implementação de uma política pública. O uso do conceito de ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) auxiliou na compreensão das diferentes instâncias que permeiam a política de adoção dos programas de intervenção pedagógica, mostrando que existem diversos atores no processo de elaboração e escrita dessa política, bem como de sujeitos que a colocam em prática. Muitas vezes, os contextos de influência, da produção de texto e da prática apresentam aspectos contraditórios que demonstram a necessidade de um olhar atento quando da implementação desses programas e o cuidado com afirmações simplificadas. Durante a pesquisa, coloquei algumas de minhas certezas, em relação a esses programas, em xeque, precisei atuar com constante vigilância epistemológica, não permitindo que questões tão difundidas no senso comum fossem aceitas ao me deparar com situações cotidianamente veiculadas pela mídia em relação às professoras e ao ensino público em geral. O trajeto percorrido como pesquisadora me fez criar um olhar de desconfiança para o que parecia claro e certo: foi preciso, em tempo integral, colocar em relação os diferentes aspectos observados, compreendendo que mais de uma interpretação seria possível.

Cabe destacar que, no começo do ano de 2011, com o início do Governo Tarso Genro, o atual Secretário da Educação, José Clóvis de Azevedo, anunciou o término da parceria entre o Estado e as instituições não-estatais (GEEMPA, IAB e IAS). Esse anúncio permite pensar que as escolas precisarão reorganizar seus currículos, sendo que a SEC, inclusive, afirmou já estar pensando um novo projeto pedagógico para a rede estadual (CORREIO DO POVO, 2011a).

Desde o início do mandato do Governo Tarso Genro, o atual Secretário tem apontado a necessidade de modificações no âmbito educacional estatal. Em reportagem publicada em Zero Hora (2011), José Clóvis afirmou que modificará a avaliação do sistema escolar. Segundo o Secretário, o objetivo da nova forma de avaliar, é mudar o foco do quantitativo para o qualitativo. Outras modificações na forma de pensar a educação do estado do RS – como programas de formação continuada junto a instituições universitárias e a liberação para que os docentes voltem a participar de atividades sindicais – têm sido apontadas, o que, certamente, acarretará novas dinâmicas no trabalho docente. José Clóvis, em reportagem do Correio do Povo (2011b), afirmou que o trabalho da Secretaria:

[...] precisa voltar para a área que é prioridade, ou seja, o Ensino. Hoje, nada mais fazemos do que administrar convênios e relação com terceirizados. Precisamos voltar a ser uma usina teórica e prática de pedagogia; ir além da simples transmissão de conhecimento para os alunos. (CORREIO DO POVO, 2011b)

A fala do Secretário permite pensar que o conceito sobre educação da atual gestão parece ser diferente da perspectiva da ex-Secretária Mariza Abreu. Pelo que se pode deduzir da fala acima, o foco será retirado dos processos de gestão e o estado deixará de ser apenas o avaliador de políticas públicas oferecidas por instituições não-estatais. Caso tal perspectiva seja confirmada na prática, haverá modificações não só na concepção de educação, mas, também, na função do estado.

Uma possibilidade de continuidade desse estudo seria realizar um trabalho metodológico semelhante ao realizado nessa dissertação, em que as três escolas voltassem a ser objeto de pesquisa. O objetivo seria verificar se estão sendo pensadas novas políticas públicas para educação e, em caso afirmativo, a partir de que perspectiva de estado estão sendo elaboradas, a forma como as mesmas serão implementadas e as novas dinâmicas que trarão para o trabalho docente. Conhecendo a trajetória do atual Secretário da Educação, um dos mentores da Escola Cidadã, seria interessante examinar o desenvolvimento das políticas educacionais da SEC. Vivemos um momento em que se veicula, de forma insistente, que não há outra solução para a educação que não a adoção da lógica de mercado. Os países centrais ao capitalismo demonstram que é necessário ser competitivo e que trabalhar com os marcadores de mercado é fundamental para isso. Durante o tempo em que foi Secretário de Educação do município de Porto Alegre, José Clóvis se mostrou contrário ao movimento de mercadificação do ensino. Tendo em vista os últimos quatro anos vividos pelos profissionais da educação no RS e o contexto brasileiro que está alicerçado em muitos dos pressupostos gerenciais, seria interessante verificar a partir de que perspectiva serão pensadas as políticas

educacionais para o estado. As relações contraditórias e os possíveis acordos que se farão necessários mereceriam um olhar atento.

Por fim, destaco que mesmo que a pesquisa realizada tenha se restringido a três escolas estaduais na cidade de Porto Alegre, espera-se que trabalho sirva para estudos que vão além da parceria com o Instituto Alfa e Beto (instituição específica que é aqui estudada), auxiliando a pensar o trabalho docente geral quando da adoção de programas de intervenção pedagógica. Estou consciente que os contextos nos quais as instituições escolares se inserem e o momento histórico fazem de cada pesquisa um objeto particular de estudo. Não tenho como objetivo generalizar os achados desse trabalho, mas estou segura de que o que foi aqui discutido pode auxiliar no entendimento de processos semelhantes que ocorrem ou que estão por ocorrer.

## 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. Se Avaliar o Professor é a Resposta, qual é a Pergunta? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. P.67-79.

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. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

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. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 121-137.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. New States, New Governance and New Education Policy. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Milton Park: Routledge, 2010. P. 155-166.

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.

BELL, Judith. Planejando e Conduzindo Entrevistas. In: \_\_\_\_\_. **Projeto de Pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.135-148.

BORTOLOTI, Marcelo. Prestígio Zero. **Veja**, São Paulo, edição 2151, n. 6, p. 87, 10 de fev. 2010.

BORTOLOTI, Marcelo. Salto no Escuro. **Veja**, São Paulo, edição 2164, n. 19, p. 118-122, 12 de maio 2010.

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

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://hfmartins.sites.uol.com.br/Administracao/PlanoDiretor.pdf> Acesso em: 18 de abr. 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

CORREIO DO POVO. SEC prepara novo projeto. 2001a.

CORREIO DO POVO. SEC expõe projetos na AL. 2011b.

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.

FERREIRA, Márcia dos Santos. 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.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incerteza.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 59-92.

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

GOVERNO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. DVD – Proposta para nova legislação educacional – plano de carreira e gestão. Maio de 2009.

GOVERNO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos. 2008.

GUZZO, J.R. Nota Zero. **Veja**, São Paulo, edição 2102, n. 9, p.122-4 de mar. 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARVEY, David. Liberdade é Apenas Mais uma Palavra. In: \_\_\_\_\_. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008. P.15-47.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Educacionais e Regulações do trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et AL. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. P.730-749.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e relações de gênero. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. P. 47-76.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. P.81-100.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação Educativa e Trabalho Docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). **Trabalho Docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, 2002. P. 271-283.

IOSCHPE, Gustavo. Salto no Escuro. **Veja**, São Paulo, edição 2100, n. 7, p. 112-113, 18 de fev. 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Coleta de Dados Verbais na Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.168-186.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Educação e Controle Social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3 p. 473-488, set./dez. 2009.

LIMA, Iana Gomes de. **A Visão Docente da Autonomia na Escola: possibilidades, limites e contradições**. Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

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

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização de crianças: manual de orientação**. 9 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Programa Alfa e Beto: coletânea**. Brasília: Espaço Nove, 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, V. M. V. et al. As Mudanças no Papel do Estado e da Política Educacional dos Anos 90 In: **Trabalho, Educação e Política Pública**, Seminário sobre Estado e Políticas Públicas de Educação. Campo Grande: Editora UFMS, 2003, p. 05-285.

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

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica.** 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011. P.15-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.183-206.

VAN HAECHT, Anne. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira ; DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz . Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambú. **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos.** Caxambú: ANPED, 2006. v.1. P.1-12.

WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Veja**, São Paulo, ed. 2074, n. 33, p. 72-75, 20 de ago. de 2008.

WHITTY, George. Creating Quase-Markets in Education: a Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. **Review of research in education**. Itasca, Itasca, vol. 22, p. 3-47, 1997.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.287-309.

ZERO HORA. Novo sistema de avaliação escolar deve medir desempenho da Secretaria Estadual da Educação. Disponível em:  
<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a3247085.xml&channel=null&tipo=1&section=Geral> Acesso em: 27 de abril de 2011.





## ANEXO B — Cronograma de distribuição



Alfabetização pelo Método Metafônico

**PROGRAMA ALFA E BETO****CRONOGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO – 2º ano 2010**

Nº dias letivos no LA	Data	Livro A	Nº aula / Ciências	Semana / matemática
01	07/06/2010	1	lição 1	
02	08/06/2010		Lição 1	
03	09/06/2010		Lição1	
04	10/06/2010		lição 1	
05	11/06/2010		Lição1	
06	14/06/2010		lição 2	
07	15/06/2010		Lição 2	
08	16/06/2010		Lição2	
09	17/06/2010		lição 2	
10	18/06/2010		Lição2	
11	21/06/2010	2	lição 3	
12	22/06/2010		Lição 3	
13	23/06/2010		Lição3	
14	24/06/2010		lição 3	
15	25/06/2010		Lição3	
16	28/06/2010		lição 4	
17	29/06/2010		Lição 4	
18	30/06/2010		Lição4	
19	01/07/2010		lição 4	
20	02/07/2010		Lição4	
21	Semana destinada à revisão – aplicação do teste - recuperação			
22				
23				
24				
25				
26	05/07/2010	3	lição 5	
27	06/07/2010		Lição 5	
28	07/06/2010		Lição5	
29	08/07/2010		lição 5	
30	09/07/2010		Lição5	
31	12/07/2010		lição 6	
32	13/07/2010		Lição6	
33	14/07/2010		Lição 6	
34	15/07/2010	lição 6		
35	16/07/2010	Lição 6		
36	02/08/2010	4	Lição7	

37	03/08/2010			Lição 7		
38	04/08/2010			Lição7		
39	05/08/2010		lição 7			
40	06/08/2010			Lição7		
41	09/08/2010		lição 8			
42	10/08/2010			Lição8		
43	11/08/2010			Lição 8		
44	12/08/2010		lição 8			
45	13/08/2010			Lição 8		
46	16/08/2010		5	Lição9		
47	17/08/2010				Lição 9	
48	18/08/2010				Lição9	
49	19/08/2010			lição 9		
50	20/08/2010			Lição9		
51	23/08/2010	lição 10				
52	24/08/2010			Lição10		
53	25/08/2010			Lição 10		
54	26/08/2010	Lição 10				
55	27/08/2010			Lição 10		
56	30/08/2010	Semana destinada à aplicação de teste e recuperação				
57	31/08/2010					
58	01/09/2010					
59	02/09/2010					
60	03/09/2010	6				
61	06/09/2010				Lição11	
62	08/09/2010					Lição 11
63	09/09/2010					Lição11
64	10/09/2010				Lição 11	
65	13/09/2010					Lição11
66	14/09/2010				lição 12	
67	15/09/2010					Lição12
68	16/09/2010					Lição 12
69	17/09/2010				Lição 12	
70	21/09/2010		Lição 12			
71	22/09/2010	7	Lição13			
72	23/09/2010			Lição 13		
73	24/09/2010			Lição13		
74	25/09/2010		Lição 13			
75	26/09/2010			Lição13		
76	27/09/2010		lição 14			
77	28/09/2010			Lição14		
78	29/09/2010			Lição 14		
79	30/09/2010		Lição 14			
80	01/10/2010			Lição 14		
81	04/10/2010	Semana destinada à revisão – aplicação do teste - recuperação				
82	05/10/2010					
83	06/10/2010					
84	07/10/2010					
85	08/10/2010					
86	11/10/2010	8	Lição15			
87	13/10/2010			Lição 15		
88	14/10/2010			Lição15		
89	15/10/2010		Lição 15			

90	18/10/2010			Lição15	
91	19/10/2010			lição 16	
92	20/10/2010			Lição16	
93	21/10/2010			Lição 16	
94	22/10/2010			Lição 16	
95	25/10/2010			Lição 16	
96	26/10/2010		9	Lição17	
97	27/10/2010				Lição 17
98	28/10/2010				Lição17
99	29/10/2010				Lição 17
100	01/11/2010			Lição17	
101	03/11/2010			lição 18	
102	04/11/2010			Lição18	
103	05/11/2010			Lição 18	
104	08/11/2010			Lição 18	
105	09/11/2010			Lição 18	
106	10/11/2010	10	Lição19		
107	11/11/2010			Lição 19	
108	12/11/2010			Lição19	
109	16/11/2010			Lição 19	
110	17/11/2010			Lição19	
111	18/11/2010			lição 20	
112	19/11/2010			Lição20	
113	22/11/2010			Lição 20	
114	23/11/2010			Lição 20	
115	24/11/2010			Lição 20	
116	25/11/2010	Semana destinada à aplicação de teste e recuperação			
117	26/11/2010				
118	29/11/2010				
119	30/11/2010				
120	01/12/2010				
121	02/12/2010	11	Lição21		
122	03/12/2010			Lição 21	
123	06/12/2010			Lição21	
124	07/12/2010			Lição 21	
125	08/12/2010			Lição21	
126	09/12/2010			lição 22	
127	10/12/2010			Lição22	
128	13/12/2010			Lição 22	
129	14/12/2010			Lição 22	
130	15/12/2010			Lição 22	
	16/12/2010				

## ANEXO C — Orientações Programa Alfa e Beto

## ORIENTAÇÕES PROGRAMA ALFA E BETO

Relembrando 1ºs anos:

1-Encaminhar o resultado do TESTE 1 aplicado após a lição 5 do livro Aprender a Ler;

2-Utilizar o livro de caligrafia cursiva a partir do dia 16/08/10;

3-Enfatizar o trabalho com o Manual de Consciência Fonêmica, uso diário;

4-Utilizar os minilivros diariamente;

5-Seguir as orientações da capacitação:utilizar o livro de matemática 3 vezes por semana e o livro de ciências duas vezes por semana.

6-Preencher mensalmente a ficha de observação das turmas e encaminhar juntamente com a planilha mensal de acompanhamento do Programa (Coordenação Pedagógica/Supervisão Escolar);

Relembrando 2ºs anos:

1-Encaminhar os resultados do teste 1, aplicado após a aula 2 do Livro A;

2-Realizar diariamente o ditado, seguindo as orientações do Programa;

3-Retomar sempre que possível a leitura dos minilivros e o manual da consciência fonêmica;

4-Preencher mensalmente a Ficha de Observação das turmas e encaminhar juntamente com a planilha mensal de acompanhamento do Programa (Coordenação Pedagógica/Supervisão Escolar);

5-Seguir as orientações da capacitação com relação ao uso dos livros de Ciências e Matemática;

NA PRÓXIMA SEMANA ESTAREMOS ENCAMINHANDO VIA E-MAIL O TESTE 2 QUE SERÁ APLICADO APÓS A AULA 5 DO LIVRO A.

Bom Trabalho!!!!!!

ANEXO D — Orientação para aplicação do teste N°1 – 2º ano/2010

ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DO TESTE N° 1-2º ANO/2010

- 1-O teste n° 1 deverá ser aplicado após aula 2 do Livro A ;
- 2-A professora deverá fazer o preenchimento da Folha de Registro de Resultados e encaminhá-la à 1ª CRE , após seu preenchimento (por fax, e-mail ou cópia física);
- 3-O teste deverá ser executado pelos alunos no período de 3 dias, pois a avaliação é extensa;
- 4-A professora deverá fazer a leitura do teste juntamente com os alunos;
- 5-Os testes deverão ficar arquivados na escola,os pais deverão tomar ciência dos testes na entrega das avaliações ;

Bom Trabalho!!!!

Coordenação do Programa Alfa e Beto -1ªCRE



## ANEXO F — Prova do 2º ano



**PROJETO PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO – PROGRAMA ALFA E BETA**  
**2º ANO - 2009**

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 ALUNO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

LER O TEXTO COM ATENÇÃO:

**Bolinho de Chuva da Dona Maria**



Ingredientes:

- 1 ovo
- 2 xícaras de chá de farinha de trigo
- 1 colher de sobremesa de fermento
- 2 colheres de açúcar

**Modo de preparo:**

1. Misturar tudo
2. Fritar em óleo quente

**Compreensão**

1. Que outro nome poderíamos dar a essa receita?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Observe as figuras.







- a) Marque um x na figura que não é parte da receita do Bolinho de Chuva.
- b) Escreva o nome dos ingredientes do Bolinho de Chuva

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Quer dizer

1. Escreva 2 alimentos que tenham a característica indicada:

salgado \_\_\_\_\_

doce \_\_\_\_\_

mole \_\_\_\_\_

duro \_\_\_\_\_

2. Desenhar:

tigela	xícara	colher

3. Definir: dizer o que é

colher: \_\_\_\_\_

4. Agora vamos dar um adjetivo para cada um deles:

bolinho \_\_\_\_\_

dia \_\_\_\_\_

chuveiro



Correto?

**1. Colocar os nomes em ordem alfabética:**

ovos                      leite                      açúcar                      fermento

\_\_\_\_\_

**2. Escrever frases com palavras:**

a) açúcar: \_\_\_\_\_

b) colher: \_\_\_\_\_

**3. Escrever com Maiúsculas ou minúsculas:**

maria	
leite	
chá	

**4. Completar as frases com EU, ELE e NÓS.**

\_\_\_\_\_ gostamos de Bolinho de Chuva

\_\_\_\_\_ come o Bolinho de Chuva

\_\_\_\_\_ faço o Bolinho de Chuva

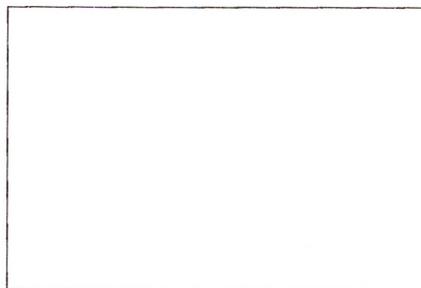


## Redação

**Vamos completar as idéias:**

**1. Vamos falar sobre Dona Maria**

Desenhe a Dona Maria



a) Como ela é?

---

---

---

b) Onde mora?

---

---

---

c) De que ela gosta?

---

---

---

d) O que ela tem de interessante?

---

