

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: implicações na sua atuação política e pedagógica

*Clicia Rodrigues da Silva
Elizabeth Miranda de Lima*

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar como o professor se posiciona e responde em termos de atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações em larga escala, nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), no município de Rio Branco, Acre. O foco é a relação estabelecida entre professor-reforma-estratégias que esse profissional tem desenvolvido frente às exigências que têm provocado alterações em seu trabalho. Para tanto, se apoia em referenciais teóricos, como: Torres (2009); Freitas (2012); Ball (2004); Oliveira (2004); Ximenes (2012), Contreras (2002) e Giroux (1997). Os sujeitos da pesquisa são professores da rede municipal de Educação de Rio Branco – Acre que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando-se os professores do 3º (terceiro) e 5º (quinto) anos. É um estudo de abordagem qualitativa com enfoque descritivo que visou à obtenção de dados com o suporte da entrevista semiestruturada e de questionário. A pesquisa identificou que significativas mudanças foram empreendidas na rede de ensino local com o regime de colaboração, reestruturando a organização do ensino, resultando em modificações no trabalho docente. Trabalho pedagógico dos professores tem sido direcionado por descritores do ensino e avaliações periódicas, tornando a ação do professor essencialmente regulada. Ao professor tem sido imputado a responsabilidade pelos resultados, produzindo como consequência a intensificação do seu trabalho e a restrição da autonomia profissional. As estratégias de enfrentamento têm se voltado fortemente para ações didático-metodológicas em detrimento às de natureza política.

Palavras-chave: Reformas Educacionais; Política de Avaliação; Trabalho Docente.

THE TEACHER OF EARLY YEARS OF GROUND EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS: implications in his policy and pedagogical action

Abstract: This research aims to identify and analyze how the teacher positions himself and responds in terms of professional performance, to the pressures of educational policy geared to the search for results (or performance) of students in the face of large-scale evaluations in schools Elementary School (early years), in the municipality of Rio Branco, Acre. The focus is the relationship established between teacher-reform-strategies that this professional has developed in view of the demands that have caused changes in his work. To do so, it relies on theoretical references, such as: Torres (2009); Freitas (2012); Ball (2004); Oliveira (2004); Ximenes (2012), Contreras (2002) and Giroux (1997). The research subjects are teachers from the municipal education network of Rio Branco - Acre who work in the early years of elementary school, giving priority to teachers of the 3rd (third) and 5th (fifth) years. It is a study of qualitative approach with a descriptive focus that aimed to obtain data with the support of semi-structured interview and questionnaire. The research identified that significant changes were

undertaken in the local education network with the collaboration regime, restructuring the teaching organization, resulting in changes in the teaching work. Teachers' pedagogical work has been guided by teaching descriptors and periodic evaluations, making teacher action essentially regulated. The teacher has been held responsible for the results, resulting in the intensification of his work and the restriction of professional autonomy. Coping strategies have turned strongly to didactic-methodological actions to the detriment of those of a political nature.

Keywords: Educational Reforms; Evaluation Policy; Teaching work.

EL PROFESOR DE LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN Y REFORMAS EDUCATIVAS: implicaciones en su desempeño político y pedagógico

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar cómo el maestro se posiciona y responde en términos de desempeño profesional, a las presiones de la política educativa orientada a la búsqueda de resultados (o desempeño) de los estudiantes frente a evaluaciones a gran escala en las escuelas. Escuela primaria (primeros años), en el municipio de Rio Branco, Acre. El enfoque es la relación establecida entre las estrategias de reforma docente que este profesional ha desarrollado en vista de las demandas que han causado cambios en su trabajo. Para hacerlo, se basa en referencias teóricas, tales como: Torres (2009); Freitas (2012); Ball (2004); Oliveira (2004); Ximenes (2012), Contreras (2002) y Giroux (1997). Los sujetos de investigación son docentes de la red de educación municipal de Rio Branco - Acre que trabajan en los primeros años de la escuela primaria, dando prioridad a los docentes de los años tercero (tercero) y quinto (quinto). Es un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo que tuvo como objetivo obtener datos con el apoyo de entrevistas y cuestionarios semiestructurados. La investigación identificó que se realizaron cambios significativos en la red de educación local con el régimen de colaboración, reestructurando la organización docente, lo que resultó en cambios en el trabajo docente. El trabajo pedagógico de los docentes se ha guiado por descriptores de enseñanza y evaluaciones periódicas, lo que hace que la acción docente esté esencialmente regulada. El profesor ha sido responsable de los resultados, lo que resulta en la intensificación de su trabajo y la restricción de la autonomía profesional. Las estrategias de afrontamiento se han convertido fuertemente en acciones didáctico-metodológicas en detrimento de las de naturaleza política.

Palabras clave: Reformas educativas; Política de evaluación; Trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo se configura como parte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, que privilegiou como objeto de estudo o trabalho do professor no contexto das reformas educacionais. A pesquisa objetivou identificar e analisar como o professor se posiciona e responde, em sua atuação profissional, às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados (ou desempenho) dos alunos frente às avaliações extensivas, partindo dos recursos utilizados pelo professor em sala de aula, das mudanças que ocorreram na organização do trabalho

docente com a implantação das avaliações externas, das possíveis estratégias desenvolvidas pelo professor para lidar com a exigência de performatividade e as percepções destes em torno da profissão, bem como as mudanças na atuação e na identidade profissional.

A pesquisa foi realizada em escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Rio Branco – Acre, tendo em vista que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já se encontra implementado o sistema de avaliação externa para verificar os rendimentos dos alunos da Rede.

Em termos de configuração, a rede pública de ensino municipal possui um bom número de escolas, dessa forma, a opção foi priorizar 04 (quatro) escolas, de um universo de 23 (vinte e três) estabelecimentos de ensino que ofertam educação de 1º ao 5º ano, no município de Rio Branco - Acre, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação – SEME. Foram consideradas, apenas, uma turma de cada ano ou série escolar aqui definido, 3º e 5º (terceiro e quinto), de cada escola.

Na seleção das escolas optou-se por adotar como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com base nos dados publicados no site do Ministério da Educação (MEC), no indicador relativo às Estatísticas Educacionais de 2015, as quatro escolas trabalhadas foram selecionadas mediante o índice apresentado para as metas projetadas no período, tendo estas escolas alcançado as metas balizadoras ou ficado acima delas. Além do IDEB, procurou-se considerar, ainda, a organização e distribuição destas em diferentes regionais feitas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Delimitadas as escolas, o movimento seguinte foi de definir a amostra dos sujeitos envolvidos, haja vista que do universo de 04 (quatro) escolas, optou-se em considerar uma turma de cada ano/série (3º e 5º anos) escolar, assim, a pesquisa trabalhou com um total de 08 (oito) professores. Estes também não foram escolhidos de forma aleatória. Além de atuarem nos anos escolares delimitados por esta pesquisa, os sujeitos deveriam ter uma experiência média de 05 (cinco) anos de atuação no magistério, pois compreende-se que poderiam fornecer, pela experiência profissional, informações e elementos importantes para a explicitação da temática.

Selecionamos como critério de delimitação dos anos ou séries priorizados na investigação, os 3º e 5º (terceiros e quintos) anos do fundamental I, tendo em vista que nestes as cobranças por desempenho são mais acentuadas, assim como as avaliações externas realizadas por agências externas à escola.

Como técnica de coleta de dados para a pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por permitir maior contato e interação entre o pesquisador e o pesquisado, e o questionário, com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de apoio.

A opção em trabalhar com sujeitos que tivessem uma experiência mínima de 05 (cinco) anos no magistério se apoia nos estudos de Huberman (1995), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, os quais revelam que o professor passa por um processo de desenvolvimento na profissão, identificando-se etapas, ciclos ou fases desse amadurecimento profissional. Apontando para algumas tendências gerais desse ciclo profissional, o autor identifica as fases de entrada e tateamento na carreira; de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de diversificação e ativismo, bem como de questionamento; de serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações; e, desinvestimento.

A metodologia adotada neste trabalho para a análise dos dados foi norteada pela perspectiva metodológica da análise de conteúdo, que possibilitou a compreensão da correspondência da linguagem com o real, compreendendo os significados e o processo histórico-social transmitido nas informações dos sujeitos (PÁDUA, 2002). Partindo das orientações de Bardin (1977), procedeu-se à análise interpretativa dos dados. A análise de conteúdo é organizada em três fases que giram em torno da organização da análise; o tratamento do material, que consiste na definição de categorias, e da interpretação dos dados.

Algumas categorias de análise extraídas do referencial teórico e confrontadas/ratificadas na pesquisa, se tornaram fundamentais para o desenvolvimento e orientação do estudo. Dentre elas, a categoria de responsabilização foi central, pois observou-se que o professor sofre um processo de responsabilização para com o desempenho dos alunos nas avaliações, refletindo em metas de qualidade que precisam ser alcançadas para que o professor receba uma bonificação ao fim do ano (XIMENES, 2012).

Os estudos de Freitas (2012), Ball (2004), dentre outros, apresentam a condição de trabalho do professor comprometida pelos processos de intensificação e precarização, de relativa autonomia e de performatividade que tem alterado a natureza do trabalho docente. Esta última categoria pode ser compreendida, segundo Ball (2004), como o bom desempenho da escola a ser alcançado mediante o estabelecimento de metas; como a cobrança pela eficiência da prática pedagógica, que tem modificado e reestruturado o trabalho do professor.

Freitas (2012), aponta para uma “combinação de responsabilização, meritocracia e privatização” que tem adentrado os espaços escolares. Isso tem influenciado no trabalho docente que está inserido no meio de suposta igualdade de oportunidades para o alcance de desempenho, submetendo professores a “sanções ou aprovações públicas” mediante resultados avaliativos, levando-os, muitas vezes, à desmoralização (Idem, p. 379; 385).

Compreendendo que a docência se materializa numa confluência de fatores, os mais diversos, e as políticas educacionais que se apresentam e que os gestores buscam implementar é apenas um desses, adotou-se o conceito de *docência em contexto*, utilizado por Pinto (2012). Para o autor, a docência em contexto parte de três dimensões: “a dimensão do contexto institucional, a dimensão do contexto da unidade escolar e a dimensão (subjéctiva) do professor como pessoa e como profissional” (Idem, p.513). Compreende-se, pois, que a atuação docente é diretamente influenciada por práticas institucionais de modo geral, que envolvem orientações curriculares nacionais, diretrizes de ensino, planejamento local, objetivos escolares e, ainda, a ação do professor enquanto pessoa social, suas crenças e concepções, e enquanto profissional na constituição da sua prática ao longo do tempo.

A análise de Contreras (2002) sobre a autonomia como um processo constante de construção em que se entrelaçam várias dimensões: sociedade, professores, instituições, dentre outros, também foi incorporada ao trabalho. Considerando que a profissão docente é composta de algumas obrigações (como: moral, compromisso com a comunidade e com a competência profissional), o autor diz que a autonomia é um direito tanto trabalhista - a proletarização indica a perda de autonomia do trabalho, pois o professor segue prescrições externas -, quanto uma necessidade do ensino - os valores e pretensões educativas têm sido coisificados, instrumentalizando-se a prática educativa (Idem, p.193-194).

O conceito de autonomia sobre o qual o autor se debruça visa à independência profissional, partindo das orientações pedagógicas que norteiam a prática do professor,

ressaltando que esta não pode se dá de forma isolada, e dependente de orientações definidas por outros, visto que não se pode assumir um compromisso moral, social que não parte de si. Essa perspectiva de autonomia visa um equilíbrio entre as exigências institucionais e as convicções docentes, por meio do distanciamento crítico.

Giroux (1997), acredita ser propício o engajamento dos professores numa crítica em torno da formação, da prática, das condições de trabalho, podendo os docentes contribuírem para o campo educacional como intelectuais transformadores, que consiste em promover a mudança, por intermédio do diálogo crítico e de possibilidades, buscando articular o político ao pedagógico e vice-versa. O currículo de formação de professores deve ser um espaço que considera as formações culturais, sociais, políticas e econômicas para que se possa garantir a formação de sujeitos plenos – professores e alunos – politicamente falando. Em outras palavras, o currículo de formação de professores precisa incorporar uma “forma de política cultural (...) que sirva para organizar e legitimar modos específicos de dominar, organizar e experimentar a realidade social” (Idem, p.205).

Partindo para a realidade educacional local, os princípios das políticas avaliativas de performatividade e busca por resultados se fizeram sentir também no estado do Acre. Os órgãos gestores do sistema de ensino procederam a mudanças, ajustes e alterações na direção de configurar o sistema de educação às lógicas dominantes de gerenciamento e eficiência, que acarretaram impactos no trabalho do professor.

A pesquisa realizada pretendeu identificar as estratégias que o professor tem desenvolvido frente às reformas educacionais. Se essas possíveis estratégias têm sido de resistência ou estratégia de passividade, de ajustamento às imposições, visando corroborar no contexto local para a compreensão deste trabalho pautado em regulamentações nacionais

TRABALHO DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS: O LUGAR OCUPADO PELO PROFESSOR

As reformas educacionais realizadas no Brasil, na década de 1990 do século XX foram fortemente influenciadas por viés econômico, e orientada por instituições financeiras internacionais, dentre elas o Banco Mundial. Em 1968, na gestão de McNamara, o Banco Mundial passou a se ocupar com políticas sociais, com foco no fim da pobreza para o crescimento econômico, e a educação tem se destacado como instrumento para a redução da pobreza e formação de capital humano (SOARES, 2009).

Assim, o desafio dos países alinhados a estas orientações foi de garantir o acesso a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas (TORRES, 2009, p.130-131). Segundo a autora, para garantir a qualidade da educação defende-se o aumento do tempo de instrução, o investimento em livros didáticos por ser a operacionalização do currículo e oferece-se capacitação em serviço para os professores. A autonomia dos professores, nesse contexto, restringe-se às práticas de sala de aula, precisando submeter-se a um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino (Idem, p.135-136).

Segundo Torres (2009, p.161-162), essa política educacional dirigida por organismos econômicos não prevê medidas que fomentem a qualificação docente, restringindo-se a formações que atenuam as eventuais necessidades e falhas de uma formação inicial de

péssima qualidade, comprometendo a plenitude do trabalho docente. São diversas orientações e decisões tomadas por profissionais que estão alheios a uma pedagogia, mas que são transportadas para o sistema escolar, a fim de serem implementadas.

Com o investimento e expansão da educação básica, apesar da proposta visar à descentralização, o Banco precisa garantir a execução e a eficiência daquilo que é investido. Desta feita, se introduz o papel das avaliações do sistema educacional que se dá sob algumas perspectivas: avaliam-se os alunos em termos de seus rendimentos e aprendizagens escolares, por meio dos testes padronizados e também a eficiência daquilo que é investido a partir dos custos por aluno (TORRES, 2009, p.140).

No município de Rio Branco – Acre, esse movimento foi traduzido mediante a implementação do Regime de Colaboração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, em seu Título IV, estabelece os princípios da organização da educação nacional em que consolida a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Neste dispositivo, é dever do estado definir junto ao município as formas de colaboração para a oferta do Ensino Fundamental, devendo as responsabilidades serem distribuídas proporcionalmente (Art.10). Deve, ainda, elaborar e executar políticas e planos educacionais, integrando suas ações com as do município.

Dessa forma, o Sistema Público de Educação Básica do estado do Acre assumiu outra configuração na forma da Lei Nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005, a partir das diretrizes da Educação Nacional e os instrumentos legais relativos ao Regime de Colaboração entre as redes de ensino do estado e município.

Dentre as atribuições das instituições, ficou estabelecido às secretarias estadual e municipal obrigações visando garantir a execução e eficiência das orientações decorrentes das políticas educacionais de rendimento que englobam padrões de formação, qualificação e remuneração dos profissionais; o acompanhamento, avaliação e certificação do/pelo desempenho das escolas e profissionais com base nos padrões estabelecidos; e a publicização das políticas educacionais desenvolvidas e dos seus resultados em audiências públicas do fórum de controle social do sistema (ACRE, Lei 1.694/2005, Cap. V, seção I, Art.5º, incisos VIII-XI).

Nessa distribuição de atribuições, cumpre às escolas garantirem a implementação dos referenciais curriculares, responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos – responsabilização esta que, segundo a legislação, deve ser compartilhada – e, dar repostas no tocante ao planejamento, execução e avaliação do trabalho dos professores (ACRE, Lei 1.694/2005, Cap. V, seção III, Art.8º, incisos II, III, V). É necessário destacar a recorrente avaliação dos professores que é uma atribuição de todos os âmbitos do sistema, o que reporta ao controle do desempenho do trabalho docente e do professor enquanto profissional.

Com base nesse conjunto de proposições, são definidas as orientações para o planejamento de ensino por parte das secretarias seja com formadores, coordenadores e professores. São enfatizadas ações no sentido de analisar os resultados obtidos nas avaliações comparando o desenvolvimento da aprendizagem quando do diagnóstico de entrada do aluno e seu desempenho no decorrer do ano. Assim, os gestores elaboram o chamado “planejamento ajustado” considerando as capacidades e descritores das avaliações externas, com foco na educação matemática e, principalmente, na leitura e escrita verificadas desde o início do ano letivo.

No âmbito da escola, especificamente, as ações têm sido redirecionadas para o atendimento dessas premissas educacionais com foco direto no trabalho do professor por meio do acompanhamento criterioso desse profissional seja nos grupos de estudo seja no planejamento, no investimento de maior parte dos recursos em material didático, na preparação de atividades para o professor e até, quando necessário, no remanejamento de professores com maior experiência para atuação nos anos a serem avaliados. Esse controle do trabalho docente tem gerado uma pressão produtivista sobre os professores que, por sua vez, redobram esforços para alcançar as exigências.

A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NUM CONTEXTO DE COBRANÇAS POR RESULTADOS

A reestruturação da rede de ensino fundamental provocou desdobramentos e mudanças no trabalho docente e as mais sentidas e destacadas pelos professores nas entrevistas foram aquelas de ordem didático-metodológicas, visto que unanimemente os professores reconhecem que a natureza do trabalho que realizam é essencialmente pedagógica.

Dentre essas atividades, aquelas que apontam para a ênfase na leitura e produção de textos, direcionadas com base nos descritores de ensino, são as que se sobressaem na prática do trabalho do professor:

P01: Da leitura e produção. A gente tem um grupo de estudo, aí têm os planejamentos, têm as formações, PNAIC, que também ensinava bastante pra gente, aí têm os projetos na escola. Tem o JEEP que é do SENAC, é um projeto que a gente trabalha o pequeno empreendedor, e os livros deles são ótimos porque já vem Inter disciplinado.

P06: A gente trabalha os descritores, né? Faz uma leitura colaborativa. Claro que a gente também tem a preocupação da escrita. A gente tem as formações, né? Eu fiz o PNAIC.

O domínio desse trabalho, em torno da alfabetização, se acentua cada vez mais mediante atividades variadas que são desenvolvidas dentro do apoio pedagógico. Esse é outra principal atividade dentro da escola que procura atender a necessidade de alunos que são enquadrados em diferentes estágios ou hipóteses de desenvolvimento:

P03: Exigências que às vezes foge a nossa alçada dar conta de tudo isso, porque eu preciso trazer atividades diferenciadas pra cada aluno, né? Se tem um aluno em um grupo, tipo: grupo A, eles estão dentro dessa hipótese no A, são tipo de atividades; B mesmo tipo de atividades do grupo A; Mas tem os alunos D e C que eu preciso trabalhar atividades diferenciadas, então assim pra mim, enquanto uma na sala de aula dá conta de trinta e cinco e nesses grupos separados, é complicado né? [sic]

Destaca-se aqui a tutela dos professores com relação às formações. As capacitações em serviço oferecidas ao professor visam à instrumentalização docente, dotá-los de um repertório de estratégias pedagógicas para o bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula e o alcance dos resultados previstos. Por serem o mecanismo que os professores dispõem como mais imediato na prática, vê-se uma dependência das formações para a

realização do trabalho. Isso reporta a um estreitamento da autonomia docente que deixam de decidir sobre o que ensinar e passam a aplicar as estratégias repassadas na tentativa de cumprir com as exigências.

Quando perguntados se no trabalho recebem alguma formação específica sobre as avaliações externas, 50% responderam que sim e outros 50% responderam que não, isso porque não há cursos que tratem diretamente dessas avaliações, uma vez que todo o trabalho é direcionado para o alcance dos descritores cobrados nesse tipo de avaliação. Portanto, as instruções que recebem são: como trabalhar, grupos de estudo que reforçam as atividades comuns às avaliações, palestras, estudo das metas a serem alcançadas, foco no caderno de apoio pedagógico, análise dos descritores, orientações para o desenvolvimento de atividades com os alunos nos moldes das avaliações, além da aplicação de simulados dentre outras atividades formativas.

As constantes formações, os projetos e a centralidade do apoio pedagógico têm levado os professores a trabalharem focados no alcance de metas, tanto próprias quanto institucionais. Isso gera uma sobrecarga do trabalho realizado, pois demanda mais dedicação do professor. Nesse sentido, são valiosos os apontamentos de Oliveira (2004), ao tratar sobre a intensificação do trabalho docente, que se confirmam nesta pesquisa, ao ser o profissional submetido a uma série de atividades consideradas pelos gestores e equipes técnicas como “necessárias” à sua prática pedagógica. Os professores sinalizaram a todo instante a angústia da ampliação do trabalho, bem como a intensificação dele, quando o foco da realização de mais tarefas, com vista nos resultados:

P05: Exige do professor que ele é... Esteja bem com seus alunos, né? Que esteja aplicando bem o conteúdo, então isso vem sendo medido atualmente, né? Através das avaliações externas, as avaliações externas são tanto no início do ano, como no meio e no final do ano, né? A partir desses resultados a gente, nós professores e principalmente a coordenação pedagógica e toda equipe da escola, vem desenvolvendo um trabalho assim focado é... Nas dificuldades dos alunos.

P06: Só que no ano de Prova Brasil é bem mais cobrado, tem todo um... Índice né? Que a escola tem que ter.

P08: [A escola passará a realizar] “Um” reforço sobre esses descritores, né? E a gente vai trabalhar duas vezes na semana, terça e quinta. Segunda, quarta e sexta aula como a gente fazia antes né. Descritores de português e matemática.

É exigido do professor, conforme expôs a P02, que ele garanta o mínimo de 70% (setenta por cento) de aprendizagem em cada habilidade prevista. Por esse motivo a avaliação diagnóstica tem se tornado tão recorrente dentro do ensino, como afirmou a P06, a cada descritor trabalhado faz-se uma avaliação diagnóstica para verificar o rendimento do aluno naquela habilidade. A avaliação diagnóstica, atualmente, cumpre mais que o papel de verificar a aprendizagem dos alunos, ela é também a forma mais direta de garantir a verificação do rendimento dentro das habilidades previamente estabelecidas e a serem avaliadas posteriormente.

Nesse sentido, as análises de Ximenes (2012) e Freitas (2012) corroboraram para entender esse contexto de cobrança e culpabilização por meio da categoria de responsabilização do professor, que também se confirma nesta pesquisa, fruto dos resultados

gerados nas avaliações que medem diretamente a aprendizagem dos alunos, mas, principalmente, o desempenho dos professores.

Quando perguntados sobre as principais mudanças que ocorrem no seu trabalho como professores em tempos de avaliação externa, em primeiro lugar, os professores apontam para a ampliação da regulação e controle sobre o trabalho, uma vez que ele é muito bem definido a partir dos referenciais e descritores que norteiam toda a atuação do professor. Esse controle da ação docente é concretizado por intermédio do planejamento de ensino, que também sofreu alterações, ficando claro nas falas a seguir como se dá esse controle:

P01: Aumentou o nosso trabalho de planejamento, porque agora as questões, a gente tem que trabalhar as questões, cada questão tem que tá num descritor, né? [sic]

P08: A gente planeja com a “com” a coordenadora passo a passo, tudo direitinho...

P03: A gente trabalha com rotinas, né? Com planos de aulas que são voltados para essas habilidades, e é a trabalhar no dia a dia... [sic]

P04: A gente faz o planejamento que a gente tem que estipular metas, a meta da escola e nós próprios nós somos instigados a fazer a nossa meta tendo relação o ano passado, entendeu? [sic]

A ação do professor, portanto, é definida no planejamento junto à coordenação e delimitados também os objetivos e habilidades previstas para os descritores a serem trabalhados. Nota-se que expressões como: “cada questão tem que tá num descritor” [sic], “planeja com a coordenadora passo a passo”, “trabalho com rotina, com planos”, “...tem que estipular metas”, apontam para poucas oportunidades que o professor tem de, porventura, alterar o planejamento de ensino realizado. Tais mecanismos de controle sobre a atuação docente restringe a autonomia do professor, que passa a ser tutelado pelas equipes pedagógicas. A existência de flexibilidade do ensino mostra-se muito mais voltada para a escolha de outras atividades que respondam mais imediato uma necessidade com o aluno, do que sobre a definição dos objetivos e o trabalho em si.

Outra modificação percebida pelos professores no trabalho, especialmente nos períodos de avaliação, diz respeito ao aumento das exigências em termos de resultados escolares, pois envolve o reforço de atividades, o aumento do planejamento e o desdobramento do professor em função do aluno com mais dificuldades.

Outros apontamentos que sobressaíram como modificação no trabalho docente, refletindo diretamente na lógica de sua organização, foi a atribuição de novas funções e responsabilidades ao trabalho do professor na escola, a ampliação da jornada de trabalho, competição entre as escolas na busca pelo melhor desempenho ou para conseguir melhor índice de qualidade. Destacaram, ainda, o estreitamento curricular, a racionalização do tempo, a pressão sobre os alunos e a ênfase na profissionalização.

Para a compreensão desses aspectos as contribuições de Freitas (2012) evidenciaram o aspecto do estreitamento curricular, resultando no empobrecimento das funções formativas da escola. Segundo o relato de duas professoras (P07, P08), antes das avaliações, o docente poderia trabalhar mais detalhadamente os conteúdos e explorar melhor a natureza dos seus objetivos. A partir das avaliações, é necessário ser capaz de identificar o que é mais

essencial dentro dos conteúdos, focando naquilo que realmente será cobrado e administrar bem o tempo para dar conta de todos os descritores.

Contreras (2002), ao analisar a prática do professor, aponta para a necessidade de autonomia que esse profissional precisa exercitar na sua atuação profissional. Porém, segundo o autor, quando o professor é imerso dentro de um contexto escolar, ele chama para si as pretensões educacionais daquela instituição e passa a responder por elas, amoldando-se, de certa forma, às práticas escolares estabelecidas, procurando cumprir com os objetivos do ensino sem desenvolver ações de resistência.

As estratégias de enfrentamento apontadas pelos professores sobressaíram-se muito mais com ênfases metodológicas de fato, intensificação daquilo que já se faz e, raramente, falaram em estratégias profissionais ou pessoais. Isso porque os professores encontram-se ligados ao imediatismo de suas práticas e pouco têm refletido sobre suas condições de trabalho.

Dessa forma, o professor tem chamado para si, de forma direta, a responsabilidade de fazer cumprir as exigências intensificando o seu trabalho, permanecendo mais tempo na escola em atividades de planejamento e formação continuada. Os dados revelaram fortes indícios de autointensificação, um sobre-esforço, com impactos sobre sua saúde e bem-estar.

As expressões dos discursos na primeira pessoa, como: “eu procuro pesquisar [...] eu busco na internet” (P02); “se capacitar [...] se profissionalizar [...] eu começo a me pressionar” (P03); “eu trago pra casa” (P04); revelaram, de modo geral, os fortes traços dessa autointensificação a que o professor tem se submetido. Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), esses são reflexos de pressões que os professores têm respondido como face de inovações educacionais, mas que tem gerado um profundo comprometimento das questões de trabalho.

O professor tem vivido um conflito no imediatismo de sua prática e a contradição de se autorresponsabilizar pelos resultados obtidos, mas, ao mesmo tempo, se conscientizar que o resultado de sua ação não depende única e exclusivamente dele. Essa incongruência é expressa na fala da P03 ao narrar sobre o constrangimento das avaliações que tem como fim responsabilizar ao professor. Segundo a professora, por mais que não ouça diretamente das secretarias ou direções das escolas essa responsabilização ou culpabilização direta, ela sente-se responsável, ao tempo que também nega sentir-se culpada quando o resultado não é o esperado.

Portanto, o modo como as políticas educacionais têm conduzido o trabalho docente, e regulado seus resultados, segue inserindo o professor numa arena em que cada vez mais ele deixa de ter o controle sobre os meios do trabalho que realiza. Porém ele é diretamente responsabilizado por seu fim e, mesmo que saiba das infinitas condições sob as quais realiza sua ação, acredita ser de fato responsável por seus efeitos.

No decorrer das entrevistas foi possível perceber que o tipo de autonomia, concernente ao âmbito pedagógico do ensino, é a que se apresenta mais recorrente aos professores. Nesse sentido, na tênue linha da existência ou não da autonomia docente, encontra-se a compreensão mais próxima da autonomia profissional desejada, autonomia crítica e política efetiva e a confirmação da inexistência da prerrogativa de participação docente nas decisões das políticas educacionais, expresso na fala do P04 que aponta para um enfraquecimento do professor:

P04: O professor não tem como debater essas questões, porque ele ficou fraco, nessa cadeia de cobranças aí, nessa pirâmide aí. Ele só recebe informação, ele não é perguntado se aquilo ali é justo se aquilo ali é correto, né? Ele só é cobrado. (...) é, eu acho que o professor hoje em dia ele perdeu um pouco dessa autonomia que ele tinha em sala de aula. Eu não digo que ele perdeu a liberdade porque o professor ele vai sempre ser o dono da sala dele, mas que ele ficou cheio de olhos olhando pra ele, ficou. [sic]

O professor P04, portanto, consegue evidenciar qual o real papel que o docente ocupa hoje frente às novas políticas educacionais, de coadjuvante do ensino. Pode parecer radical esse ponto de vista, bem como tal afirmação, porém, a se considerar a fala do professor em questão que indica um enfraquecimento do docente enquanto categoria, a perda do controle sobre as condições do trabalho que realizam, a pouca (ou, por vezes, nenhuma) participação nas decisões do ensino, a racionalização dos procedimentos didático-pedagógicos, parece não haver evidências de um protagonismo docente, nem por parte das políticas e, tampouco, por parte dos professores.

Não se pode afirmar que o professor tem sido sufocado pelas políticas educacionais que, num movimento unilateral, de cima para baixo, acossa quem está no interior da escola, como algo verticalizado, sem nenhuma ação de resistência. Ao contrário, o professor está ciente das condições de trabalho em que opera, das modificações e intensificação que essas mudanças educacionais têm originado. Contudo, a capacidade de respostas e de resistências tem se dado de forma predominantemente no âmbito didático metodológico, o que envolve a realização direta do trabalho pedagógico, embora manifestem discordâncias com algumas diretivas.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário e na entrevista, demonstraram elementos considerados como obstáculos que dificultam, ou até mesmo impedem uma ação mais orgânica, política e de classe por parte dos professores como: medo de demissão – principalmente, professores de contrato provisório – corte de ponto, reposição dos dias letivos parados, reclamação dos pais pela ausência do professor, ameaça de substituição por outros profissionais que queiram trabalhar, dentre outras questões.

Dentre os recursos ou estratégias apontadas como enfrentamento há os destaques comuns às falas como os recursos metodológicos, o cumprimento dos planos de aula e ações de questionamento/resistência. De outra forma, específico nas falas de alguns professores, apareceram o uso de (espécie) de diário de ocorrências e o trabalho em conjunto com outros professores.

O registro minucioso que os professores realizam dos acontecimentos diários em classe, apontado pela P02, também presente na ação de outros professores, parece ser um recurso utilizado para garantir ao professor, meios de se prevenir de eventuais problemas e cobranças que possam surgir, em condições de comprovar os fatos.

Em sua fala, a professora P07 traz a ética profissional como elemento para seu posicionamento docente diante das cobranças por resultados. A professora reconhece que é pressionada, mas procura manter o autocontrole como forma de não estender essa pressão aos alunos e exigir deles o que está para além de seus limites, buscando amenizar para si a responsabilidade que lhe é atribuída.

Talvez essa consciência pessoal, própria da professora, seja ainda o meio mais direto e eficaz do professor se posicionar e responder a essas exigências que têm alterado a natureza

do trabalho docente. Esse elemento de uma conscientização mais crítica do papel individual do professor também apareceu na fala de outros sujeitos da pesquisa que se reportaram a um constante processo de se autoquestionar, questionar aos outros, de alimentar de modo individual o espírito crítico dos alunos. Diante dessa evidência, o que precisa ser valorizado aqui é o fato de o professor manter viva a possibilidade de questionar, opinar, mesmo que seja restrito aos aspectos didático-metodológicos.

De modo geral, as mudanças encaradas pelos professores como mudança de identidade profissional se voltam mais para o aspecto técnico. Com as constantes capacitações oferecidas em serviço esses profissionais acentuaram o modo de transmitir os conteúdos, provocando algumas alterações na maneira de ensinar. Da mesma forma, as capacitações como face de um profissionalismo, tem levado os professores a buscarem mais conhecimento, fato também atribuído ao sistema de cobranças e pressões que coloca os professores em concorrência, e como específico do fazer do professor, apareceu em determinada fala mais uma vez a autorresponsabilização e, em outra, o desenvolvimento de um olhar humanizado.

Não houve efetivamente uma reflexão sobre a constituição da identidade profissional ao longo da carreira por parte dos professores com mais anos de atuação ou dos subsídios que provocaram possíveis mudanças nessa identidade ao longo do tempo; ou ainda dos professores com menor experiência no magistério, como está sendo construída, que elementos são responsáveis por moldar essa característica da prática docente. O que há, na verdade, são modificações de uma prática pedagógica voltada para a execução de um currículo, com fins e metas a serem alcançadas, previamente estabelecidos.

Isso não significa que não há uma identidade profissional construída nesses sujeitos, há sim, pois a prática do professor é sempre intencional, objetivada e fruto de concepções vividas no meio a que está imerso e que carrega marcas dos grupos sociais, familiares, profissionais, institucionais, os mais diversos. Essa questão se evidencia em expressões como: “tenho outra visão de mundo” (P01), “no modo de pensar assim, de ser...” (P02), “melhorado minha forma de pensar” (P04), “a maneira de ver melhor o aluno” (P07). No entanto, o que parece acontecer é que o professor não consegue concretizar esse pensamento em torno de uma identidade profissional – seu modo de ser, de agir, do envolvimento com o aluno, de suas concepções etc. – em virtude da focalização na prática pedagógica, daquilo que deve ser ensinado e como.

Procurou-se investigar, nesses professores, como eles estariam se vendo no processo de reordenamento da rede de ensino. Na visão deles, estariam sendo participantes efetivos, protagonistas, sujeitos fundamentais para a implantação das mudanças nesse novo redesenho do ensino? Como estes têm se sentido enquanto profissionais nesse contexto de cobranças e pressões?

Os professores apresentaram posicionamentos divergentes, havendo aqueles que se consideraram efetivamente participantes das novas propostas e outros que não. Os professores que reconheceram não ter uma participação ativa dentro da rede de ensino municipal a entendem realmente como um posicionamento político, de escolha e de definição das metas e objetivos educacionais, ficando seu papel restrito ao âmbito pedagógico. Esses professores se veem como integrantes e colaboradores no sentido de serem parte da rede de ensino e, por isso, se tornam os efetivadores diretos, na mediação da sala de aula, das propostas educacionais definidas em âmbito político. Já os professores que se identificaram como participantes desse processo e do reordenamento operado, o fizeram

por considerarem de imediato o aspecto pedagógico e curricular da proposta, cabendo a eles diretamente a execução daquilo que é indicado.

Porém, os elementos que têm marcado o trabalho docente dentro do contexto de cobranças e pressões, são aqueles que dizem respeito à valorização do trabalhador, da profissão, que implicam nos sentimentos que o professor vai alimentando sobre sua prática, da sua experiência ao longo do tempo, refletindo diretamente na constituição da identidade profissional do professor.

As pressões e cobranças estabelecidas no interior da escola podem ser responsáveis pela frustração com a profissão. Nesse sentido, os professores novamente assinalaram para categorias comuns que perpassaram todo o trabalho como a responsabilização docente, a intensificação e a autointensificação do trabalho e para outras que se sobressaíram ao refletir sobre os sentimentos docente em torno da profissão, como: valorização relativa, desvalorização social e profissional. Essas categorias foram comuns nas falas de grande parte dos professores, porém, houve algumas que marcaram determinados discursos, como: a penalização financeira e à imagem do profissional, o papel do professor como coadjuvante do ensino e, por fim, o docente como responsável por seu próprio protagonismo. De certa forma, isso contradiz a pouca evidência dada ao autocontrole como estratégia de resistência que fora abordado anteriormente.

Notou-se que apesar da precariedade das condições de trabalho, dos intensos mecanismos de controle e tutela a que está submetido, o professor se percebe como alguém que desempenha um protagonismo na condução dos processos pedagógicos. Talvez por entender que na esfera de atuação individual, no interior da sala de aula, a possibilidade de “autonomia” que lhe resta refere-se às decisões no plano do trabalho pedagógico.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada nos possibilitou reconhecer a avaliação como um mecanismo essencial de melhoria da qualidade do ensino, contudo, questiona-se a visão de auditoria imposta aos sistemas de ensino, com a desvinculação desta com as finalidades formativas da escola. Outrora, os objetivos do ensino e conseqüentemente a avaliação cumpriam com a função formativa dentro do processo de ensino, avaliação para verificação de aprendizagem, conceito que tem ficado em obsoleto ao se focar a avaliação externa que determina as aprendizagens com fim à quantificação dos rendimentos.

Do ponto de vista atual, os objetivos de ensino, a escola, os professores têm contribuído para reforçar uma formação técnica, a formação de especialistas quando deveria ser papel da escola e dos professores, numa perspectiva contra hegemônica, na condição de intelectuais, o desenvolvimento de uma formação geral, de cultura ampla, que forme um cidadão para a vida.

Nessa perspectiva, a formação inicial desempenha um papel fundamental, adotando-se um enfoque humanístico da formação docente, a qual pode garantir ao professor o conhecimento necessário e a aplicabilidade dele para a prática educativa, muito além do que é previsto como conteúdo de ensino e que tem relação com a formação social, cultural e política do aluno. Para isso, a articulação e o contato direto entre os espaços de formação

profissional e as instituições de atuação docente – escolas – deve ser permanente e amplo, de forma a conhecer a escola enquanto instituição e a sua finalidade.

Portanto, uma formação consolidada, que permita reconhecer o papel que exercem as políticas educacionais no delineamento da atuação docente, possibilitará ao professor o desenvolvimento de uma reflexão crítica e política para que as questões que provocam a intensificação do trabalho do professor, a precarização e a responsabilização docente sejam superadas. E dessa forma, ocorra a consolidação de uma prática pedagógica consciente, firmada nos princípios de uma formação intelectual ampla, em que as capacitações sejam apenas apoio para os professores e não determinantes da prática docente.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Convênio/SEE/nº 020/2006*. Convênio que entre si celebram o Estado do Acre através da Secretaria de Estado de Educação e o Município de Rio Branco através da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Rio Branco, 2006.

ACRE. *Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005*. Institui o Sistema Público de da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. Rio Branco, 2005.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas, 2012. In: *Educação e Sociedade: revista de ciências da educação*. Campinas, SP: Cortez, 1978-.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997, 270 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-61.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-Intensificação do Trabalho Docente. *Currículo sem Fronteiras*. v.9, p.100-112, 2009.

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

PÁDUA, E. M. M. Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. *Revista de Educação Puc-Campinas*. Campinas, n. 13, p. 21-30, nov. 2002.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PINTO, U. A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p.513-533.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.15-40.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Tradução de Mónica Corullón. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.125-193.

XIMENES, S. B. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. Campinas, 2012. In: *Educação e Sociedade: revista de ciências da educação*. Campinas, SP: Cortez, 1978.

Submetido em novembro de 2019

Aprovado em dezembro de 2020

Informações do(a)s autor(a)(es)

Clícia Rodrigues da Silva
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre

E-mail: cliciarodriguesdasilva@gmail.com

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3035-0426>

Elizabeth Miranda de Lima
Professora Titular e docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre
E-mail: bethmlima@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4816-1500>